

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



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

ЛЮДИНОЗНАВЧІ СТУДІЇ

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

Серія «Педагогіка»

Випуск 9/41 (2019)

ДРОГОБИЧ – 2019

УДК 009+1+371
Л 93

ISSN 2313-2094
Lûdinoznavčì studii. Pedagogika
e-ISSN 2413-2039
Lûdinoznavčì studii. Seria Pedagogika

Збірник наукових праць затверджено до друку і до поширення
через мережу Інтернет за рекомендацією вченої ради
Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка
(протокол № 7 від 27 червня 2019 р.)

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

«Людинознавчі студії: збірник наукових праць Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка». Серія «Педагогіка» включено до Переліку наукових фахових видань рішенням Атестаційної колегії Міністерства освіти і науки України (наказ від 07.10.2015 р. № 1021), зареєстровано у міжнародних наукометричних базах: Google Scholar, Polish Scholarly Bibliography, Directory of Open Access Journals, ERIH PLUS, Ulrich's Periodicals Directory, Crossref.

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

У збірнику публікуються статті з історії виховання, теорії виховання, порівняльної педагогіки. Особливу увагу звернуто на історію виховання та педагогічної думки, освітні системи та інституції окремих країн, освітні реформи та педагогічні інновації, інноваційні технології та соціально-гуманістичні вектори у підготовці педагогів.

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

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

Мови: українська, англійська, польська, російська.

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

Людинознавчі студії: збірник наукових праць Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. Серія «Педагогіка» / ред. кол. М. Чепіль (**головний редактор**) та ін. Дрогобич: Редакційно-видавничий відділ ДДПУ імені Івана Франка. **Випуск 9/41 (2019)**. 192 с. DOI: <https://doi.org/10.24919/2413-2039.9/41>.

© Дрогобицький державний педагогічний
університет імені Івана Франка, 2019
© Редакційно-видавничий відділ
ДДПУ імені Івана Франка, 2019

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



ISSN 2313-2094
Lûdinoznavčí studiï. Pedagogika
e-ISSN 2413-2039
Lûdinoznavčí studiï. Seriâ Pedagogika

HUMAN STUDIES

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

Series of «Pedagogy»

Issue 9/41 (2019)

UDC 009+1+371
L 93

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

Recommended for printing and distributing via Internet
by Academic Council of Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University
(27 June 2019, Minutes № 7)

Journal was founded in 2000
Periodicity – biannual (April, September)

Human Studies. Series of «Pedagogy» is included in the list of scientific professional editions of Ministry of Education and Science of Ukraine (MES Order № 1021 of 07 October, 2015), Google Scholar, Polish Scholarly Bibliography, Directory of Open Access Journals, ERIH PLUS, Ulrich's Periodicals Directory, Crossref.

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

Focus and Scope

The collection cover a wide range of scientific disciplines including the history of education, general education theories, comparative pedagogy. Particular attention is paid to the history of educational thought, educational systems and institutions in different countries, educational reforms and innovations, innovative technology and socio-humanistic vectors in teacher training.

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

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

Journal languages: Ukrainian, English, Polish, Russian.

All rights reserved.

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

Human Studies. Series of «Pedagogy» : a collection of scientific articles of the Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University / M. Chepil (**Editor-in-Chief**) & others. Drohobych : Editorial-Publishing Department of Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University. **Issue 9/41 (2019)**. 192 p. DOI: <https://doi.org/10.24919/2413-2039.9/41>.

РЕДКОЛЕГІЯ

Головний редактор – [Mariya Chepil](#)

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

Відповідальний редактор – [Oresta Karpenko](#)

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

ЧЛЕНИ РЕДКОЛЕГІЇ

[Mykola Pantyuk](#)

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

[Olena Nevmerzhytska](#)

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

[Nataliya Mukan](#)

Національний університет «Львівська політехніка»,
вул. Степана Бандери, 12, Львів, 79000, Україна

[Inna Osadchenko](#)

Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,
вул. Садова, 2, Умань, 20300, Україна

[Ludmyla Romanyshyna](#)

Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія,
вул. Проскурівського Підпілля, 139, Хмельницький, 29000, Україна

[Nataliya Savchenko](#)

Центральноукраїнський державний педагогічний університет імені Володимира Винниченка,
вул. Шевченка, 1, Кропивницький, 25000, Україна

[Nina Slusarenko](#)

Херсонський державний університет,
вул. Університетська, 27, Херсон, 73000, Україна

[Inna Strazhnikova](#)

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

[Oleksandra Yankovych](#)

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

[Larysa Zdanevych](#)

Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія,
вул. Проскурівського Підпілля, 139, Хмельницький, 29000, Україна

[Svitlana Zolotuchina](#)

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

[Ryszard Bera](#)

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

[Anna Kanios](#)

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

[Tamara Zacharuk](#)

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

[Ingrid Miethе](#)

Гіссенський університет імені Юстуса Лібіха,
вул. Людвіга, 23, 35390, Гіссен, Німеччина

[Matheus Nery](#)

UNINASSAU,
вул. Августа Франко, 2340, Аракажу, 49075-470, Бразилія

[Fabio Pruneri](#)

University of Sassari,
Piazza Università, 21, 07100 Sassari SS, Italy

[Anna Sender](#)

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

[Spyros Spyrou](#)

European University,
вул. Діогеніс, 6, Нікозія, 2404, Кіпр

[Peter Stöger](#)

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

[Shunji Tanabe](#)

Канадзавський Університет,
Kakumamachi, Kanazawa, Ishikawa 920-1192, Японія

EDITORIAL BOARD

Editor in chief – [Mariya Chepil](#)

Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University,
Ivan Franko str., 24, Drohobych, 82100, Ukraine

Executive editor – [Oresta Karpenko](#)

Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University,
Ivan Franko str., 24, Drohobych, 82100, Ukraine

MEMBERS OF EDITORIAL BOARD

[Mykola Pantyuk](#)

Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University,
Ivan Franko str., 24, Drohobych, 82100, Ukraine

[Olena Nevmerzhytska](#)

Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University,
Ivan Franko str., 24, Drohobych, 82100, Ukraine

[Nataliya Mukan](#)

Lviv Polytechnic National University,
Stepan Bandera str., 12, Lviv, 79000, Ukraine

[Inna Osadchenko](#)

Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University,
Sadova str., 2, Uman, 20300, Ukraine

[Ludmyla Romanyshyna](#)

Khmelnyskyi Humanitarian-Pedagogical Academy,
Proskurivske Pidpillia str., 139, Khmelnytskyi, 29000, Ukraine

[Nataliya Savchenko](#)

Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State Pedagogical University,
Shevchenko str., 1, Kropyvnytskyi, 25000, Ukraine

[Nina Slusarenko](#)

Kherson State University,
Univeristy str., 27, Kherson, 73000, Ukraine

[Inna Strazhnikova](#)

Precarpathian Vasyl Stefanyk National University,
Shevchenko str., 57, Ivano-Frankivsk, 76000, Ukraine

[Oleksandra Yankovych](#)

Ternopil Volodymyr Hnatyuk National Pedagogical University,
Maksym Kryvonos str., 2, Ternopil, 46000, Ukraine

[Larysa Zdanevych](#)

Khmelnyskyi Humanitarian-Pedagogical Academy,
Proskurivske Pidpillia str., 139, Khmelnytskyi, 29000, Ukraine

[Svitlana Zolotuchina](#)

Kharkiv H.S. Skovoroda National Pedagogical University,
Valentynivska str., 2, Kharkiv, 61000, Ukraine

[Ryszard Bera](#)

Maria Curie-Skłodowska University in Lublin,
Narutowicza str., 12, Lublin, 20-040, Poland

[Anna Kanios](#)

Maria Curie-Skłodowska University in Lublin,
Narutowicza str., 12, Lublin, 20-040, Poland

[Tamara Zacharuk](#)

University of Natural Sciences and Humanities in Siedlce,
Stanislaw Konarski str., 2, Siedlce, 08-110, Poland

[Ingrid Mieth](#)

Justus Liebig University Giessen,
Ludwig str., 23, 35390, Giessen, Deutschland

[Matheus Nery](#)

UNINASSAU,
August Fanko str., 2340, Arakazhu, 49075-470, Brazil

[Fabio Pruneri](#)

University of Sassari,
Piazza Università, 21, 07100 Sassari SS, Italy

[Anna Sender](#)

O.S. Pushkin Brest State University,
bulvar Kosmonavtiv, 21, Brest, 224016, Belarus

[Spyros Spyrou](#)

European University,
Diogenis str., 6, Nicosia, 2404, Cyprus

[Peter Stöger](#)

Leopold-Franzens-Universität Innsbruck,
Innrain str., 52, Innsbruck, 6020, Austria

[Shunji Tanabe](#)

Kanazawa University,
Kakumamachi, Kanazawa, Ishikawa 920-1192, Japan

ЗМІСТ

Коберник Олександр, Осадченко Інна. Особистісно орієнтована модель виховання та готовність педагогів до її реалізації (український досвід).....	13
Онишків Зіновій. Різноманітність форм організації навчання в умовах української малочисельної школи.....	27
Кобрій Ольга, Яців Оксана. Педагогічні умови становлення світогляду молодих людей у творчій спадщині М. Шлемкевича.....	38
Слюсаренко Ніна, Султанова Наталя. Періодизація розвитку соціального виховання дітей в інтернатних закладах освіти України (1956 – початок XXI ст.).....	50
Каньос Анна. Співпраця між соціальними інституціями у Польщі (2014–2020): проблеми та перспективи.....	64
Янкович Олександра, Примакова Віталія. Підготовка вчителів у закладах післядипломної освіти України до організації інклюзивної форми навчання учнів.....	77
Дудник Надія, Свйонтик Олександра. Використання педагогічної технології М. Монтесорі в українській освіті.....	88
Котлярська-Міхальська Анна. Приховані соціальні проблеми – їхні причини та специфіка в Польщі.....	100

Стинська Вікторія, Прокопів Любов. Зародження соціально-педагогічної підтримки материнства й дитинства в Україні (1905–1918 рр.).....	120
Красінська Ізабела. Шкільництво, виховання та опіка на сторінках «Gazeta Domowa» (1904–1906).....	132
Пагута Мирослав. Праця як аксіологічна категорія.....	149
Сліпенко Вікторія. Розвиток підприємницької компетентності учнів: творчий підхід американських педагогів.....	161
Паласевич Ірина, Берега Світлана. Зміст і засоби естетичного виховання підлітків у позакласній роботі.....	177

CONTENTS

Kobernyk Oleksandr, Osadchenko Inna. Personally oriented model of education and teachers' readiness for its implementation (Ukrainian experience).....	13
Onyshkiv Zinovii. The variety of the forms of organization of education in Ukrainian small-sized school.....	27
Kobrii Olha, Yatsiv Oksana. Pedagogical conditions for young people's consciousness formation in the creative heritage of M. Shlemkevych.....	38
Sliusarenko Nina, Sultanova Natalia. Periodisation of children's social education in Ukrainian boarding schools (1956 – the early XXI century).....	50
Kanios Anna. Interentity cooperation in the social welfare sector in Poland (2014–2020): chances and limitations.....	64
Yankovych Oleksandra, Prymakova Vitaliia. Preparation of teachers in Ukraine's postgraduate education institutions on organization of inclusive school education.....	77
Dudnyk Nadiya, Sviontyk Oleksandra. The use of pedagogical system of Maria Montessori in Ukrainian education.....	88
Kotlarska-Michalska Anna. Concealed social problems – their causes and specific features in Poland.....	100

Stynska Viktoriya, Prokopiv Liubov. The origin of socio-pedagogical support of motherhood and childhood in Ukraine (1905–1918).....	120
Krasińska Izabela. Education, upbringing and care on the bands «Home Newspaper» (1904–1906).....	132
Pahuta Myroslav. Work as an axiological category.....	149
Slipenko Viktoriia. The development of entrepreneurial competence of students: the creative approach of American teachers.....	161
Palasevych Iryna, Bereza Svitlana. Content and means of teenager’s aesthetic education during extra-curricular activities.....	177

**PERSONALLY ORIENTED MODEL OF EDUCATION
AND TEACHERS' READINESS FOR ITS IMPLEMENTATION
(UKRAINIAN EXPERIENCE)**

<https://doi.org/10.24919/2413-2039.9/41.175700>

КОБЕРНИК Олександр – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки та освітнього менеджменту, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини, вул. Садова, 2, Умань, 20300, Україна

KOBERNYK Oleksandr – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of Pedagogy and Education Management Department, Uman Pavlo Tychyna State Pedagogical University, Sadova Str., 2, Uman, 20300, Ukraine

E-mail address: kobernikan@meta.ua

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2842-0168>

ResearcherID: <https://publons.com/researcher/1967313/oleksandr-kobernyk/>

ОСАДЧЕНКО Інна – доктор педагогічних наук, професор, кафедра педагогіки та освітнього менеджменту, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини, вул. Садова, 2, Умань, 20300, Україна

OSADCHENKO Inna – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Pedagogy and Education Management Department, Uman Pavlo Tychyna State Pedagogical University, Sadova Str., 2, Uman, 20300, Ukraine

E-mail address: osadchenkoinna1@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4923-5022>

ResearcherID: <https://publons.com/researcher/3083290/>

Бібліографічний опис статті: Коберник, О., & Осадченко, І. (2019). Personally oriented model of education and teachers' readiness for its implementation (Ukrainian experience). *Людинознавчі студії. Серія «Педагогіка», 9/41, 13–26.* doi: 10.24919/2413-2039.9/41.175700.

To cite this article: Kobernyk, O., & Osadchenko, I. (2019). Personally oriented model of education and teachers' readiness for its implementation (Ukrainian experience). *Liudynoznavchi studii. Serii «Pedahohika» – Human Studies. Series of «Pedagogy», 9/41, 13–26.* doi: 10.24919/2413-2039.9/41.175700.

Історія статті

Одержано: 15 травня 2019

Прорецензовано: 5 червня 2019

Подано до редакції: 20 липня 2019

Доступ он-лайн: 24 вересня 2019

Article history

Received: May 15, 2019

Received in revised form: June 5, 2019

Accepted: July 20, 2019

Available online: September 24, 2019

Journal homepage:

<http://lssp.dspu.edu.ua/>

p-ISSN 2313-2094

e-ISSN 2413-2039

УДК 37.011.3(477)

ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНА МОДЕЛЬ ВИХОВАННЯ ТА ГОТОВНІСТЬ ПЕДАГОГІВ ДО ЇЇ РЕАЛІЗАЦІЇ (УКРАЇНСЬКИЙ ДОСВІД)

У статті на основі аналізу наукових джерел та результатів емпіричного матеріалу розкрито теоретичні засади особистісно орієнтованої моделі виховання і проаналізовано стан готовності вчителів/майбутніх учителів до її здійснення. Особистісно орієнтовану модель виховання учнів визначено як систему організації цілеспрямованої взаємодії суб'єктів виховання, забезпечення умов для самоствердження особистості учня, пошук механізмів його самореалізації, адаптації, саморегуляції на принципах педагогіки партнерства. Ознаками особистісно орієнтованої моделі виховання учнів визначено: специфіку освітнього середовища, дитиноцентризм, переорієнтацію виховних цінностей, суб'єкт-суб'єктність, особистісну результативність особистості. Здійснено узагальнювальну характеристику особистісно орієнтованого підходу до виховання за такими виокремленими критеріями: засоби взаємодії, контакт під час взаємодії вчителя з учнем, мета педагогічної взаємодії, особливості взаємодії, особливості виховного процесу, результат виховання. Вказано, що учителі, які реалізують особистісно орієнтовану модель виховання, мають бути: гуманними, щирими і добрими людьми; емпатійними, які враховують соціальну незахищеність учнів; прогностичними, здатними прийняти позицію учнів; творчо активними, здатними реалізувати творчі задуми. На формування таких якостей має бути спрямована їхня підготовка та перепідготовка у закладах вищої освіти. Основними методами діагностування рівня реалізації моделі особистісно орієнтованого виховання вчителями і майбутніми вчителями обрано методики опитування, анкетування та спостереження. Констатовано, що вчителі виявляють репродуктивний рівень реалізації моделі особистісно орієнтованого виховання у закладах загальної середньої освіти (згідно із результатами діагностування). Узагальнені результати опитування й анкетування вчителів констатували, що для роботи за особистісно орієнтованою моделлю виховання їм необхідно удосконалити: практичну підготовку; навички педагогічної творчості; теоретико-методичну обізнаність; готовність до самовдосконалення. Учителям бракує теоретичних знань щодо реалізації особистісно орієнтованої моделі виховання учнів та практичних умінь, навичок її реалізації. Установлено, що студенти – майбутні учителі – також не готові до ефективної реалізації моделі особистісно орієнтованого виховання (інтуїтивний рівень готовності згідно із результатами діагностування). Це вимагає удосконалення змісту і процедури їхньої професійної підготовки: реорганізації системи неперервної професійно-педагогічної освіти щодо окресленого напрямку; пошуку інноваційних технологій формування досліджуваної готовності у студентів педагогічних університетів; формування у майбутніх учителів у закладах вищої освіти суб'єктності, орієнтури на вияв особистісно-професійної позиції, відстоювання професійної та особистісної гідності.

Ключові слова: виховання; особистість; особистісно орієнтована модель виховання; готовність учителів; майбутні вчителі початкової школи.

PERSONALLY ORIENTED MODEL OF EDUCATION AND TEACHERS' READINESS FOR ITS IMPLEMENTATION (UKRAINIAN EXPERIENCE)

In the article, based on the analysis of scientific sources and the results of empirical material, the theoretical principles of a personally oriented model of education have been revealed and teachers'/future teachers' readiness for its implementation has been analysed. A personally oriented model of teaching pupils is defined as a system of organization of purposeful interaction between subjects of education, provision of conditions for self-affirmation of a pupil's personality, a search for mechanisms of self-realization, adaptation and self-regulation on the principles of partnership pedagogy. Attributes of a personally oriented model of teaching pupils have been defined: the specifics of the educational environment, child-centeredness, reorientation of educational values, subject-subjectivity, personal effectiveness of an individual. The personally oriented approach to education has been generalized according to the following criteria: means of interaction, contact between a teacher and a pupil during the interaction, the purpose of the pedagogical interaction, peculiarities of the interaction, peculiarities of the educational process, the result of education. It has been indicated that teachers who implement a personally oriented model of education should be: humane, sincere and kind; empathetic, taking into account the social insecurity of pupils; prognostic, able to accept the position of pupils; proactive, able to realize creative ideas. Their training and retraining in institutions of higher education should be aimed at the formation of such qualities. The main methods of evaluating the level of implementation of a personally oriented model of education by teachers / future teachers are those of surveying, questionnaires and observation. It has been stated that teachers display the reproductive level of implementation of a personally oriented model of education in general secondary education institutions (according to the results of the evaluation). The generalized results of the questionnaires and surveying of teachers demonstrate that in order to effectively implement a personally oriented model of education they need to improve: practical skills; pedagogical creativity; theoretical and methodological awareness; readiness for self-improvement. The teachers lack theoretical knowledge about the implementation of a personally oriented model of education and practical skills, those of its implementation. It has been found that students – future teachers – are also not ready for the effective implementation of the model of personally oriented education (the intuitive level of readiness according to the results of the study). This calls for the improvement of the content and process of their professional training: reorganization of the system of continuous vocational and pedagogical education in the specified field; a search for innovative technologies for the formation of readiness in pedagogical students; the formation in future teachers of subjectivity, commitment to a firm personal-professional attitude, professional and personal dignity.

Key words: *education; personality; personally oriented model of education; teachers' readiness; future teachers of elementary school.*

Acknowledgments. We express our sincere thanks to the administration of the Uman Pavlo Tychyna State Pedagogical University in the person of the rector – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor O. Bezlyudnyi – for assistance in conducting experimental research on determining the readiness of future teachers to carry out personally oriented education.

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

No potential conflict of interest was reported by the authors.

Introduction

The quintessence of the Ukrainian educational policy is humanization of the process of harmonious formation of an individual. The leading philosophical concept of education is human-centeredness, which orientates the pedagogical process toward the development of a person capable of lifelong self-affirmation. Consequently, this accounts for the introduction of a personally oriented paradigm of education, formation in teachers, in particular future teachers, of humanistic values. This is a prerequisite for their readiness for professional activity in the personally oriented educational space of general secondary education institutions. The level of personal development of future Ukrainian citizens depends on the level of teachers' readiness for the implementation of a personally oriented model of education. This is stated in normative legal documents.

The Concept of the «New Ukrainian School» («Kontseptsiiia «Nova ukrainska shkola», 2016) is also based on the principles of personally oriented education. The essence of the Concept is focused on creating conditions for a spiritual development of a growing person on the basis of universal and national values, assisting in life self-determination, instilling civic and professional competence and facilitating holistic self-realization of pupils. The Concept redefines the meaning of the main categories in the theory of education with regard to the modern pedagogical discourse – principles, purpose, means and methods, object and subject of the educational process. The model of education (a sample of the outlined process) is subject to change as the basic educational categories can vary in accordance with the chosen system approach in pedagogy. The classical model of personally oriented education (Bekh, 2003) has also undergone and continues to undergo systemic changes due to the improvement of the educational process. This rationalizes the research of the essence of a «personally oriented model of education» («What (what ideas) is the implementation of a model of personally oriented education based on?») and of teachers' readiness to implement it («Are modern teachers/future teachers (students) ready to implement a model of personally oriented education?»).

The analysis of recent research. Modern Ukrainian pedagogy interprets the idea of personally oriented education through I. Bekh's personally oriented ap-

proach (Bekh, 2003), ensured by teachers' professional mastery (Bekh, 2014) with the aim of instilling spiritual values in pupils (Bekh, 2015). In view of I. Bekh's personally oriented paradigm of education (Bekh, 2015) the theory of education takes note of «a pupil's life situation», the level of his development and life experience. However, it is the very treatment of a life situation as a unit of education and application of the situational approach when shaping personality that leads to a continuous improvement of such a model of education. After all, a life situation is a variable phenomenon that depends on certain social and historical events. According to H. Alekseienko, a life situation from the perspective of education depends on the transformation of the family's educational function (Alieksieienko, 2016). M. Styczyńska shares these beliefs: a pupil is an «autonomous unit» and has the right to respect for his individuality. At the same time, the success of education depends on: constantly changing life situations; awareness of the subjects of education (parents, teachers) of the personally oriented approach to the pupil (Styczyńska, 2010).

The level of awareness is based on the norms of education – wisdom, faith, patience, etc. These are the subject of the philosophy of education, but they should not become «mathematical rules», mere indicators (Krasnodębski, 2006). More often than not, the norms of personally oriented education are viewed through the prism of reputable personalities. For instance, in Polish pedagogy such norms are associated with examples from Pope John Paul II's life. In particular, J. Mastalski treats personally oriented education through John Paul II's principles of education. The main principle is the nurturing of respect for human dignity: «Be the prophets in word and deed, rebels against the civilization of egoism, which becomes for people not an instrument but a goal» (Mastalski, 2012, p. 255). Personally oriented education is a «sketch of a certain promise, in which it is necessary to start one's own potential» (Mastalski, 2012, p. 256). Thus, the studies sufficiently analyse some aspects of the modern idea of personally oriented education. However, the generalized model of such education requires further detailing.

The research conducted by M. Abrandt Dahlgren and E. Hammar Chiriac demonstrates that in general graduate students formally approach the implementation of any model of education. They are more concerned with success and responsibility for their actions (Abrandt Dahlgren & Hammar Chiriac, 2009). Other foreign studies bring out the social aspect of experienced teachers' readiness for educational activities. Their results indicate that teachers' level of readiness is related to their professional identity: a teacher follows the model of education that personally impresses him (Prado de Sousa & Villas Bôas, 2012). Modern studies by I. Terentyeva, N. Pugacheva focus on the improvement of teachers' qualifications with regard to the level of readiness for pedagogical, especially educational activities. The ecological approach chosen as a dominant implies the formation of an innovative educational environment for retraining teachers in order to stimulate them to choose a certain model of education (Terentyeva & Pugacheva, 2018).

Thus, various aspects of the problem of teachers' readiness for educational work have been explored. However, the level of readiness of modern (and future)

teachers for the implementation of a personally oriented model of education has not yet been studied.

The purpose and objectives of the study. The purpose of the article is to reveal the theoretical foundations of a personally oriented model of education and to analyse teachers'/future teachers' readiness for its implementation.

Objectives of the article are as follows:

1. To summarize the views of modern scholars on a personally oriented model of education.

2. To perform an analysis of teachers' readiness for the implementation of a personally oriented model of education.

3. To analyse future teachers' (students') readiness for the implementation of a personally oriented model of education.

Presentation of the main research material. The relevance of the study, outlined at the beginning of the article, prompts us to find an answer to the question: «What (what ideas) is the implementation of a model of personally oriented education based on?»

1. Theoretical foundations of a personally oriented model of education

The present context of studying the phenomenon of personally oriented education is characterized by a diverse interpretation of this category. Based on a generalized analysis of the psychological and pedagogical literature mentioned above, we have distinguished and classified the following features of personally oriented education:

– the specifics of the educational environment – appropriate organization of the educational environment as a set of conditions most conducive to the development of pupils' personality through the activities they value;

– child-centeredness – recognition of individuality, identity, self-worth of each pupil, his unique development, subjective experience (life experience acquired in certain family conditions, socio-cultural experience acquired in the process of perception and understanding of the world of people and things); recognizing a pupil's personality and subjectivity;

– reorientation of educational values: from the culture of utility to the culture of dignity as a priority of moral values, providing a pupil with an incentive to harmonize with the outside world through practical activity (Chepil, 2017); rejection of the averaging of personality in favour of forming an optimistic forecast of each child's development; implementation of an integrated, harmonious approach to the development, education, training of pupils, formation of their holistic scientific view of the world (Karpenko, 2015); implementation of the principle of activity, that is, perception of a pupil as an active subject of life, recognition of his right to free choice, etc. (Garner & Mahatmya, 2015);

– subject-subjectivity – communication «on equal terms» in the process of education; humanization of the relationship «teacher ↔ pupil» and compliance with the following requirements: forming a sense of unity with another subject, building a «psychological zone» of amiability, etc.;

– personal effectiveness, when personality becomes self-evolving and self-regulating, acquires deep knowledge and skills, is the subject of knowledge, the owner of one's life on the principle «one's own master» (Caena, 2014).

These features of personally oriented education are schematically presented in Fig 1:

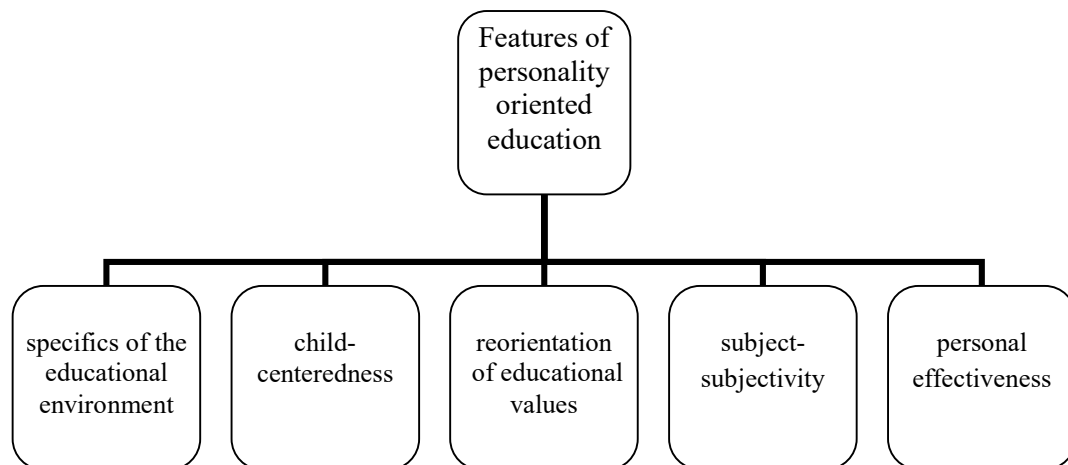


Fig. 1. Features of personally oriented education

* Developed by the authors

The fundamental essence of personally oriented education became the major subject of I. Bekh's scholarly tradition (Bekh, 2003, 2014, 2015). He considers personally oriented education through the goal of formation and development in a pupil of personal values. Such values serve as the highest criterion for an individual's self-identification in the world based on personal self-determination. The scholar believes that only through personal education it is possible to achieve the developmental purpose. Such education aims at: 1) understanding a pupil's personality; 2) his free and responsible self-expression. This, however, is impossible without a benevolent and grateful attitude towards a pupil on the part of authoritative adults (parents, teachers). Personally oriented education contributes to a better functioning of a pupil as a personality. This is a consequence of cooperation between a teacher and a pupil in a single emotional-sensory plane. Such education prevents mental stress – the result of sensing the danger caused by the inadvertent intrusion of an adult into a child's world. Personally oriented education opens new opportunities for emotional impressions, communication and free behaviour of a pupil (Bekh, 2003, p. 2).

We share V. Buchkivska's belief (Buchkivska, 2004) that a teacher is able to implement the personally oriented approach in education under the following conditions:

– psychological: to develop a pupils' reflexivity, an ability to comprehend and evaluate their actions; to predict their consequences, coordinate their own desires,

goals and means of their achievement; create conditions for the free choice of activities and ways to achieve the goal; to form a sense of responsibility for their own choices;

– methodological: to harmonize the wishes and goals of pupils with their capabilities and requirements of the environment; to ensure the personal contact of teachers and pupils based on the recognition of human dignity, respect, responsibility; to cultivate dialogue between the teacher and pupils (exchange of opinions, discussions, substantiation of positions); to encourage pupils to develop their own models of behaviour and activities, search for methods for their implementation, interaction with people during various activities (cognitive, aesthetic, labour, etc.);

– vocational and pedagogical: to develop empathy as a determinant of a teacher's personality which accounts for personally oriented education; an ability to sympathize with pupils, to empathize, to show goodwill, to view each pupil as a unique personality; to develop humanistic feelings relying on the emotional sphere of personality; to simulate situations for pupils to show their personal choice, trust, success, creativity; carry out activities in multivariate, flexible forms (according to age characteristics, specifics of the social environment); to set comprehensible and adequate requirements in a clear and friendly form before the pupils (Buchkivska, 2004).

Based on the analysis of scientific sources (Bekh, 2003, 2014, 2015; Buchkivska, 2004), we made a generalization of the personally oriented approach to education according to the following criteria we have identified: means of interaction, contact between a teacher and a pupil during the interaction, the purpose of the pedagogical interaction, peculiarities of the interaction, peculiarities of the educational process, the result of education. The above characteristics are presented in Table 1.

Based on Table 1 we are able to formulate a working interpretation of the essence of a personally oriented model of education: a system of organization of purposeful interaction between subjects of education, provision of conditions for self-affirmation of a pupil's personality, search for mechanisms of his self-realization, adaptation, self-regulation on the principles of partnership pedagogy.

According to the «National Program for the Education of Children and Student Youth in Ukraine» («Natsionalna prohrama vykhovannia», 2004), personally oriented education should be based on the following principles:

– subjectivity (education through a dialogical form of communicative interaction with a pupil);

– diagnostics (construction and correction of the educational process based on psychological and pedagogical diagnostic studies: assessment of creative performance of pupils and pupils' teams);

– optimality (the optimal creative pedagogical interaction between a teacher and a pupil for the purpose of successful education and positive dynamics of pupils' creative performance);

– interdependence (interdependence of creative personal development of subjects of interaction in the system «teacher ↔ pupil»);

- facilitation (formation of a pupil's creative personality in the educational process, stimulation of his creative activity);
- creativity (perfection of a pupil's creative personality);
- support (reinforcing the development of creative opportunities of pupils through the implementation of additional extracurricular activities);
- variability (need to overcome the uniformity of content, forms, methods of education);
- self-organization (peculiarities of the process of formation of a pupil's creative personality) («Natsionalna prohrama vykhovannia», 2004).

Table 1. Characteristics of the personally oriented approach to education

<i>Basic parameters</i>	<i>Peculiarities of implementation</i>
1. Means of interaction	Dialogue, problem-based learning, simulation of success scenarios, incentives, encouragement, approval.
2. Contact between a teacher and a pupil during the interaction	Bilateral, emotional connection, which creates a common field of interaction; communication. The interaction is based on trust, openness, lack of fear. Conflicts are overcome creatively, are resolved through compromise.
3. Purpose of the pedagogical interaction	Development of a pupil as an active, independent personality; of his interests, abilities, moral feelings. Formation of a pupil's ability to live in a changing world. Creating the conditions for self-expression of personality. Focus on the formation in pupils of humanitarian thinking.
4. Peculiarities of the interaction	A pupil is a subject of pedagogical interaction. Teachers' preoccupation with awareness and comprehension of the unique features, aptitudes and interests of pupils. Awareness of responsibility by both a teacher and a pupil. Readiness to help with realization of a pupil's capabilities. Recognition by a teacher of a pupil's personality. Respect for his thoughts, feelings, the right to freedom of choice. Recognition of a pupil's uniqueness, equality, right to co-creation.
5. Peculiarities of the educational process	Flexibility: taking into account the current condition and adjustment of a pupil's development.
6. The result of education	Integral development, favourable psychological climate, autonomy, creativity, positive internal motives of education, aspiration for self-development.

* Compiled by the authors

Among the abovementioned principles, the principle of personalization of pedagogical activity in the educational process takes the leading place. This principle ensures satisfaction of the social need for teachers of the new type: humane, sincere and kind; empathetic, taking into account the social vulnerability of pupils; prognostic, able to accept the position of pupils; proactive, able to realize creative ideas.

Characteristics of a modern teacher who implements a personally oriented model of education is developed by the authors: humanism, sincerity and kindness; empathy; predictiveness; creative activity.

The training of such specialists should be the main task of continuous pedagogical education. The result of future teachers' training should be their pedagogical competence in personally oriented education – a system of knowledge, skills, abilities, experience in creative activities focused on the development of a pupil's personality, readiness for the implementation of personally oriented education. The process of forming this competence is consistent and step-by-step. Therefore, we distinguish the following levels of its formation: intuitive, reproductive, explorative and creative.

Further on, we need to answer the question: «Are modern teachers/future teachers (students) ready to implement a model of personally oriented education?»

II. The results of diagnosing the level of readiness of teachers to implement a model of personally oriented education of pupils

In order to study the level of teachers' readiness we covered different categories of respondents: inexperienced teachers (42.2 %); inexperienced, but with certain achievements (45.0 %); experienced teachers with a creative style of work (12.8 %) – 158 teachers in total.

Questionnaires, surveying and observation were chosen as the main methods of the study, as recommended by J. Raven (1991).

At the first stage of the pilot study, a questionnaire was carried out. 94 % of the respondents consider personally oriented education to be a progressive and timely trend in modern education. A significant part of the respondents (70.6 %) believe that pedagogical activity is their true vocation; a small part – 14.7 % – became teachers due to certain life circumstances; the rest (14.7 %) hesitate to answer this question.

At the second stage of the experimental study a survey was conducted. According to it, the priority goal of the respondents' educational activity is: 20.0 % – education of a person with high moral values; 18.7 % – formation of a harmonious personality; 18.7 % – formation of a practical person, that is well-oriented in life; 16.0 % – development of bright individuality; 14.7 % – realization of a pupil's natural abilities; 12.0 % – education of an intellectual. The results of the survey demonstrated that when drawing up a plan of educational work, teachers take into account: 58.2 % – pupils' interests and needs; 34.5 % – abidance by normative and administrative requirements; 5.5 % – their own priorities. The third stage of the experimental study was conducted through complex methods: questionnaires, surveys and observations.

The monitoring of the theoretical and practical readiness of teachers to implement a personally oriented model of education showed the following results: 60.0 % have difficulty in planning the educational work within personally oriented education; 40.0 % consider themselves capable of conducting teaching activities in this field. According to the respondents, professional training of future teachers in higher education institutions should focus more on the formation of a practical component

of competence in personally oriented education (36.0 % of the surveyed), a thorough psychological and pedagogical awareness (33.3 %), mastery of methodology of personally oriented activities (30.7 %). The analysis of the results of the survey showed: 30.3 % of teachers believe that their level of readiness for the implementation of personally oriented education depends on their skills of self-improvement and innovation; 29.0 % point out that it is useful to familiarize teachers with the leading pedagogical experience; 22.5 % of respondents feel that there is a shortage of scientific and methodological literature about personally oriented technologies for the education of pupils; 18.0 % would like to attend issue-related courses, seminars or conferences.

Thus, for practicing teachers the problems related to the lack of theoretical knowledge about a personally oriented model of education of pupils and practical skills of its implementation remain topical. The results of the diagnostics of the teachers' readiness to implement a model of personally oriented education of pupils generally correspond to the reproductive indicators of its formation.

III. The results of diagnosing the level of readiness of future teachers (students of higher educational institutions) to implement a model of personally oriented education

Students of pedagogical universities were also surveyed to determine the level of their readiness for the implementation of personally oriented school education. 216 future teachers, fourth-year students of Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University and Lesia Ukrainka Eastern European National University participated in questionnaires and surveys (Raven, 1991).

The most common answers to the question «What meaning do you put into the concept of personally oriented education?» were as follows: «education based on the principles of respecting a child's personality, taking into account peculiarities of his/her individual development»; «education directed at a personality, personal development»; «full-fledged, emotionally rich education, which is realized in the course of a socially significant creative life of a teacher and a pupil, is determined by personal and social needs»; «education, which is based on the principles of personal respect, takes into account individual development, declares treating a pupil as a conscious subject of interaction»; «aims at shaping an individuality». Students' answers demonstrate that 63.6 % of them are aware, 30 % – hesitant, 6.4 % – ignorant of this concept.

The students' professional competence in personally oriented education was defined in the questionnaire as: «psychophysical, moral readiness to educate a pupil as a unique person»; «qualitative psycho-pedagogical preparation: a desire and ability to work on the principle «personality-personality»; «a combination of theoretical knowledge and practical experience in order to implement personally oriented education». The obtained data prove that 45.5 % of future teachers are aware, 42.5 % have an idea, 12.0 % are totally ignorant of the essence of the indicated competence.

The main criteria of professional competence for the implementation of personally oriented education, according to the surveyed students are: «a value attitude

to pupils»; «a desire and ability to work on the principle «personality-personality»; «an ability to organize a personally meaningful process of upbringing and take into account individual characteristics of pupils». The analysis of answers shows that 51.5 % of the interviewed students are aware, 18.2 % have an idea, 30.3 % are totally ignorant of the criteria of competence.

The most appropriate measures which should be taken in higher educational institutions for the effective implementation of personally oriented education, according to the surveyed students are: «creation of modern textbooks on psychological and pedagogical disciplines», «changing the way of interacting with participants of the vocational training process», «introduction of a theoretical and practical course on personally oriented technologies of education», «measures for the creative development of a future specialist's capabilities», etc.

The analysis of responses states that the students feel the need for:

- an updated information corpus regarding the implementation of personally oriented education (creation of textbooks, introduction of training courses, etc.) – 23.4 %;
- implementation of practical educational measures aimed at the formation of an individual (conferences, conversations, trainings) – 13.6 %;
- reorganization of the professional environment on the basis of partnership pedagogy – 23.5 %;
- a wider introduction of personally oriented technologies for training students in higher educational institutions – 27.5 %.

The results of the diagnostics of readiness of future teachers (students of higher educational institutions) for the implementation of a model of personally oriented school education generally correspond to the intuitive indicators of its formation. The obtained results testify to the necessity:

1. To reorganize the system of continuous vocational and pedagogical education for a more effective preparation of teachers to implement a model of personally oriented education.
2. To search for innovative technologies for the formation of readiness in pedagogical students.
3. To form future teachers' subjectivity, commitment to a firm personal-professional attitude, professional and personal dignity.

Conclusions. In the course of the theoretical analysis and experimental work, we have come to the following conclusions:

1. A personally oriented model of school education is interpreted by us as a system of purposeful interaction between subjects of education, provision of favourable conditions for self-affirmation of a pupil's personality, search for mechanisms for self-realization, adaptation, self-regulation on the principles of partnership pedagogy. Teachers who implement a personally oriented model of education should be humane, empathetic, prognostic and creative. The formation of such qualities should be achieved through their training and retraining in institutions of higher education.

2. Teachers show a reproductive level of implementation of personally oriented education in general secondary education institutions (according to the results of the survey). The generalized results of the survey and questionnaires demonstrate that in order to work according to a personally oriented model of education, they need to improve: practical training – 26.8 %; skills of pedagogical creativity – 25.0 %; theoretical and methodological awareness – 23.3 %; readiness for self-improvement – 12.5 % of respondents. Teachers lack theoretical knowledge about the implementation of a personally oriented model of education of pupils as well as practical skills of its implementation.

3. Students (future teachers) are also not ready for the effective implementation of a personally oriented model of education (the intuitive level of readiness according to the results of the research). The measures which can be taken in order to improve their professional training are as follows: reorganization of the system of continuous vocational and pedagogical education in the specified field; a search for innovative technologies for the formation of readiness in pedagogical students; the formation in future teachers of subjectivity, commitment to a firm personal-professional attitude, professional and personal dignity.

Further scientific research can be done to isolate and give account of personally oriented technologies of education.

References

- Abrandt Dahlgren, M., & Hammar Chiriac, E.** (2009). Learning for professional life: student teachers' and graduated teachers' views of learning, responsibility and collaboration. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 25 (8), 991–999. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2009.03.019>.
- Aliksieienko, T.** (2016). Tendentsii transformatsii vykhovnoi funktsii simi ta osnovni priorityty suchasnoi derzhavnoi polityky u zakhysti prav dytyny v Ukraini [Trends in transforming the educational function of the family and the main priorities of current state policy in the protection of the rights of the child in Ukraine]. *Teoretyko-metodychni problemy vykhovannia ditei ta uchnivskoi molodi – Theoretical and methodological problems of upbringing of children and students*, 20 (1), 25–35 [in Ukrainian].
- Bekh, I.** (2003). *Vykhovannia osobystosti. T. 1: Osobystisno oriientovanyi pidkhd: naukovopraktychni zasady [Education of personality. Vol. 1: Person-centered approach: scientific and practical background]*. Kyiv: Lybid [in Ukrainian].
- Bekh, I.** (2014). Vykhovannia yak vyshcha profesiina maisternist pedahoha [Education as the highest professional skill of the teacher]. *Novye tekhnologii obuchenii – New Learning Technologies*, 81, 24–30 [in Ukrainian].
- Bekh, I.** (2015). Pryroda dukhovnoho u liudyny. Vykhovannia dovilnoi sponuky yak zasobu ovobodnennia vykhovantsem dukhovnoiu tsinnistiu [The spiritual nature of man. Education of an arbitrary impulse as a means of mastering a child's spiritual value]. *Metodyst – Methodist*, 11 (47), 18–26 [in Ukrainian].
- Buchkivska, V.** (2004). *Osobystisno oriientovanyi pidkhd do vykhovannia v pedahohichnii spadshchyni A.S. Makarenka [Personally oriented approach to education in A.S. Makarenko's pedagogical heritage]*. (Candidate thesis). Kyiv [in Ukrainian].

- Caena, F.** (2014). Teacher competence frameworks in Europe: policy-as-discourse and policy-as-practice. *European Journal of Education*, 49, 311–331. doi: [10.1111/ejed.12088](https://doi.org/10.1111/ejed.12088).
- Chepil, M.** (2017). Teoretychni problemy formuvannia osobystosti pedahoha: z istorii naukovykh konferentsii [Theoretical problems and formulas of teacher's special features: from the history of scientific conferences]. *Liudynoznavchi studii. Seriiia «Pedahohika» – Human Studies. Series of «Pedagogy»*, 4/36, 281–290 [in Ukrainian].
- Garner, P., & Mahatmya, D.** (2015). Affective social competence and teacher–child relationship quality: race/ethnicity and family income level as moderators. *Social Development*, 24, 678–697. doi: [10.1111/sode.12114](https://doi.org/10.1111/sode.12114).
- Karpenko, O.** (2015). Podgotovka budushchikh pedagogov k popechitel'ski-vospitatel'noi rabote s detmi [Preparation of future teachers for guardianship and educational work with children]. *Roczniki Pedagogiczne – Pedagogical Annales*, 7 (43), 1, 93–108 [in Russian].
- Kontseptsiiia «Nova ukrainska shkola» [The concept «New Ukrainian School»]*. Retrieved January 16, 2019, from <http://mon.gov.ua/%D0%9D%D0%BE%D0%B2%D0%B8%D0%BD%D0%B8%202016/12/05/konczepczyia.pdf> [in Ukrainian].
- Krasnodębski, M.** (2006). O realistycznę filozofię wychowania: idealizm i realizm punktem wyjścia w pedagogice [About realistic philosophy of upbringing: idealism and realism as a starting point in pedagogy]. *Studia Philosophiae Christianae – Studies of Philosophiae Christiana*, 42/2, 45–64 [in Polish].
- Mastalski, J.** (2012). Model wychowania w nauczaniu Bł. Jana Pawła II [Model of education in the teaching of Jan Pawła II]. *Verbum. Vitae*, 21, 253–271 [in Polish].
- Natsionalna prohrama vykhovannia ditei ta uchnivskoi molodi v Ukraini [National Program for the Education of Children and Student Youth in Ukraine]. (2004). *Svit vykhovannia – Education World*, 4 (5), 3–15 [in Ukrainian].
- Prado de Sousa, C., & Villas Bôas, L.** (2012). Evaluation of teacher training: a psychosocial perspective. *Cadernos de Pesquisa*, 42 (147), 772–789. São Paulo Dec. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742012000300007>.
- Raven, J.** (1991). *The Tragic Illusion: Educational Testing. Winner of World Education Fellowship Best Book of Year Award*. Trillium Press.
- Styczyńska, M.** (2010). *Wychowywać – ale jak? Wyższa Szkoła Pedagogiczno-Techniczna [Upbringing – but how? Pedagogical and Technical University]*. Retrieved February 10, 2019, from <https://docplayer.pl/16032463-Dr-marianna-styczynska-wychowywac-ale-jak.html> [in Polish].
- Terentyeva, I., & Pugacheva, N.** (2018). Innovative educational environment as a condition for improving the teacher's subject preparation. *The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences*. doi: [10.15405/epsbs.2018.09.38](https://doi.org/10.15405/epsbs.2018.09.38).

**THE VARIETY OF THE FORMS OF ORGANIZATION
OF EDUCATION IN UKRAINIAN SMALL-SIZED SCHOOL**

<https://doi.org/10.24919/2413-2039.9/41.175694>

ОНИШКІВ Зіновій – доктор педагогічних наук, доцент, кафедра педагогіки і методики початкової та дошкільної освіти, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, вул. Максима Кривоноса, 2, Тернопіль, 46027, Україна

ONYSHKIV Zinovii – Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Pedagogics and Methodology of Junior School and Pre-School Education Department, Ternopil Volodymyr Hnatyuk National Pedagogical University, Maksym Kryvonos Str., 2, Ternopil, 46027, Ukraine

E-mail address: onyshkiv54@ukr.net

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4851-070X>

ResearcherID: <https://publons.com/researcher/1472100/zinovii-onyshkiv/>

Бібліографічний опис статті: Онишків, З. (2019). The variety of the forms of organization of education in Ukrainian small-sized school. *Людинознавчі студії. Серія «Педагогіка», 9/41, 27–37.* doi: 10.24919/2413-2039.9/41.175694.

To cite this article: Onyshkiv, Z. (2019). The variety of the forms of organization of education in Ukrainian small-sized school. *Liudynoznavchi studii. Seriiia «Pedahohika» – Human Studies. Series of «Pedagogy», 9/41, 27–37.* doi: 10.24919/2413-2039.9/41.175694.

Історія статті

Одержано: 18 квітня 2019

Прорецензовано: 5 червня 2019

Подано до редакції: 20 липня 2019

Доступ он-лайн: 24 вересня 2019

Article history

Received: April 18, 2019

Received in revised form: June 5, 2019

Accepted: July 20, 2019

Available online: September 24, 2019

Journal homepage:

<http://lssp.dspu.edu.ua/>

p-ISSN 2313-2094

e-ISSN 2413-2039

© 2019 The Author. *Human studies. Series of «Pedagogy»* published by Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University & Open Journal Systems. This is an open access article under the CC BY-NC-SA 4.0 license (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>).

УДК 373.018.51:373.091(477)

**РІЗНОМАНІТНІСТЬ ФОРМ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ
В УМОВАХ УКРАЇНСЬКОЇ МАЛОЧИСЕЛЬНОЇ ШКОЛИ**

У статті на прикладі України розкрито форми організації навчання учнів в умовах малочисельної початкової школи сільської місцевості. Названо чинники, що впливають на зменшення кількості учнів у школах сільської місцевості: демографічна ситуація, зовнішня та внутрішня трудова міграція

людей. Розкрито поняття «малочисельна школа», названо її позитивні сторони і недоліки. Охарактеризовано основні типи малочисельних початкових шкіл сільської місцевості: малочисельна початкова школа I ступеня, навчально-виховний комплекс «початкова школа-дитячий садок», заклад освіти «школа-родина».

Наведено й охарактеризовано форми навчання, які можна використовувати в різних типах малочисельних початкових шкіл: урок у малочисельній початковій школі, урок у з'єднаному класі (класі-комплекті), індивідуальна форма навчання. Особливістю уроку в малочисельній початковій школі є наявність можливостей для здійснення індивідуалізації навчання, а характерними особливостями для уроку в з'єднаному класі (класі-комплекті) – наявність на кожному занятті самотійної роботи, обмежені можливості для використання наочності, мультимедійних засобів навчання, окремих методів. Наведено види робіт, які доцільно використовувати в класі-комплекті на етапі «самотійна робота» (тренувальні вправи, виконання завдань за схемою, інструкцією, пам'яткою, алгоритмічним приписом, тестових завдань, різні види мовного розбору, мовчазне читання тексту з різними видами завдань та інші) та «роботи з учителем» (використовувати пояснення нового матеріалу, перевірку знань, умінь і навичок учнів, різні види читання тексту, виконання усних вправ, обчислень, фронтальне повторення навчального матеріалу та інші).

Описано особливості організації занять з учнями малочисельних шкіл сільської місцевості за індивідуальною формою навчання. Навчання таких учнів організовується за індивідуальним навчальним планом, який складається на основі типового навчального плану. За індивідуальною формою навчання з учителем можуть займатися від одного до п'яти учнів як одного, так і різних класів. Залежно від тривалості заняття та кількості учнів потрібно вибрати форми роботи: пояснення вчителя, виконання тренувальних вправ, різні види роботи над твором та інші. У таких умовах для вчителя є можливість здійснювати індивідуальний підхід до учнів. Форми організації навчальних занять у закладі «школа-родина» залежить від кількості класів та учнів у них. Це може бути звичайний урок з малою кількістю учнів, урок у класі-комплекті чи заняття за індивідуальною формою навчання.

Ключові слова: малочисельна школа; початкова школа-дитячий садок; школа-родина; урок у класі-комплекті; індивідуальна форма навчання.

THE VARIETY OF THE FORMS OF ORGANIZATION OF EDUCATION IN UKRAINIAN SMALL-SIZED SCHOOL

The article uses Ukraine as a case study to demonstrate various forms of organization of studies at small-sized rural schools. It mentions factors that affect shrinking of number of pupils in rural schools: demographics, external and internal labour migration. It elaborates on the notion of a «small-sized school» and names its positive features and drawbacks. It characterises the major types of small-

sized junior schools in rural areas: a small-sized school of the 1st grade, an educational complex «junior school-kindergarten», educational establishment «family school».

The article mentions and characterises forms of education that could be used in different types of small-sized junior schools: a lesson at a small-sized school, a lesson in a joint grade (grade set), an individual form of studying. The existence of possibilities for individualized studying is a peculiarity of a lesson in a small-sized junior school. The characteristic peculiarities of a lesson in a joint grade (grade set) are the individual work, limited opportunities for the use of illustrative material, multimedia tools of studying, separate methods in every grade. Types of work are mentioned that are advisable to use in a grade set at the stage of «individual work» (practice exercises, fulfilling tasks according to a scheme, instruction, a memo, algorithmic prescription, test tasks, different kinds of language parsing, silent reading of a text, with different kinds of tasks etc.) and «work with a teacher» (using the explanation of new material, checking students' knowledge, skills and abilities, different kinds of reading the text, doing oral exercises, calculations, repetition of educational material etc.).

The peculiarities of organization of lessons with pupils of small rural schools with an individual form of studying are described. The teaching for such students is organized based on an individual curriculum, which is based on a typical curriculum. One to five students of one or different grades may be engaged under the individual form of studying with a teacher. Depending on the duration of lessons and the number of students the following forms of work are to be chosen: teacher's explanation, doing practice exercises, different types of work on essays and so on. In such circumstances a teacher has an opportunity to create an individual approach to students. The forms of organization of studying process at a «family school» establishment depends on the number of grades and pupils in these grades. It may be a simple lesson with few pupils, a lesson in a grade set or an individual lesson.

Key words: small-sized school; junior school-kindergarten; family school; lesson in a class-set; individual form of studying.

Acknowledgments. The author of the article expresses his gratitude to Professor B. Buyak, the rector of Ternopil National Volodymyr Hnatyuk Pedagogical University, for his support of the study.

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

Introduction

The problem of a small size of most schools in rural areas is characteristic for most foreign countries. Therefore, the problem of educational process organization in such schools, choice of forms of learning is relevant and debatable. Let us demonstrate the main ways of solving this issue on the example of Ukraine. Over the last two decades in Ukraine we witness the tendency of shrinking a number of pupils in schools. In 1991–92 academic year schools admitted 7.102 million new pu-

pils, in 2016–17 academic year – 3.846 million new pupils, so the number of new pupils shrank by 3.256 million children. The shrinking of the number of pupils is particularly obvious in rural areas («Serednia osvita v Ukraini», 2017), which causes an increase in a number of small-sized schools.

Different factors affect shrinking of number of pupils in a rural school:

- demographic situation, particularly the birth rate decline;
- external migration of Ukrainians abroad caused by the openness of borders, wide possibilities in the labour market, search for a better life;
- internal labour migration – the exodus of young people from the periphery to large cities and centres, strong incentives for which being the availability of jobs and higher wages.

A small-sized school – is a school with grades that have a small number of pupils (up to 15–20 pupils), a school that might not have some grades (because there are no children of a certain age). The required normative size of grades in the country is 30 pupils. A junior school (1–4 grades), a middle school (5–9 grades) and a high school (10–11 grades) could be small-sized schools. In particular, in 2015–16 there were 372 junior schools in Ukraine with up to 10 pupils in each school (*Natsionalna dopovid*, 2016).

Small-sized schools have both advantages and drawbacks. The advantage is that a teacher has an opportunity to better study the individual peculiarities of pupils, conditions of their lives which gives a possibility to provide individualized approach to every pupil (Raimondi & Vergolini, 2019). However, at a small-sized school there arises hyper-guardianship and hyper-control over the activities of pupils by a teacher, the decrease of motivation for studying; absence of competition among pupils is also characteristic of such a school, limited circle of communication of pupils, monotony of the situation (Mir, Radliff, & Flora, 2018).

An analysis of the recent research. The problem of the organization of the educational process in small junior school was studied by contemporary national scholars: N. Kasiarum (Kasiarum, Korol, & Kuzminskyi, 2006) – organization of a lesson in a small rural school, V. Meleshko (2014) – individualization of educational activities during a lesson in a small junior school, O. Savchenko (2012) – organization of a lesson in a grade set, L. Prokopiv (2017) – modernization of a small school in the countryside and others. The above research overall dwells upon the peculiarities of conducting a lesson in a grade set in small rural schools. However, the organization of educational process according to the individual form of studying and also in educational complexes «junior school-kindergarten», «family school» have not been studied well.

The aim of this article is to characterize different forms of organization of studying process in various types of junior small-sized schools. Before dwelling upon this issue, let us first characterize different types of junior small-sized schools.

Types of junior small-sized schools. Junior small-sized schools differ by these indicators: a) by location (a suburban junior school, junior schools far from cities);

b) by geographical peculiarities (mountainous schools, a school in the steppe, a junior school in rural areas); c) by ethnic composition; d) innovational (a junior school-kindergarten, a family school); e) author schools. The most widespread types of junior small-sized schools in Ukraine are small-sized schools of the 1st grade, an educational complex «junior school-kindergarten», comprehensive educational establishment «family school» («Polozhennia pro indyvidualnu formu navchannia», 2019). Let us characterize these types of schools.

A small-sized junior school – is a school having separate grades of small size (from 5 to 10–12 pupils), joint grades (grade sets) or a teacher is teaching individual pupils according to an individual curriculum. The other type of a junior school – is an *educational complex «junior school-kindergarten»* that ensures the realization of a right of citizens to gain pre-school and junior school education. This educational establishment consists of two stages: pre-school and school. The educational process at the pre-school stage is done on the basis of a program of development, upbringing and education of children of a pre-school educational establishment and at a school – on the basis of an educational program for a junior school. The results of scientific research (Kuz, 2000; Manzhelii & Vashak, 2017) have shown that an educational complex «junior school-kindergarten» integrates upbringing possibilities in a small village (the pre-school system, the school, parents, villagers) and becomes its educational, cultural, spiritual centre; facilitates the widening of possibilities of a children's collective, enriches relations, communication, activities between children; successfully solves the problem of continuity between pre-school and school subsystems.

A *«family school»* is a comprehensive educational establishment with a small number of pupils that is created in a rural area to provide high quality educational services to pupils of a junior school that is located in the area with difficult demographic situation («Prymirne polozhennia», 2006). The goal of a «family school» is to create possibilities close to those in a family, the use of positive potential of people's calendar and family pedagogics in raising pupils. The educational establishment «family school» gives an opportunity to establish a new model of education, that is different from the classroom model and which ensures the individualization of educational process, gives opportunity to create conditions for the development of skills of every single person, fosters the formation of communication skills and mutual help. A «family school» can be municipal-owned or privately owned and as a rule it functions on the premises of an educational establishment. In the case of absence of the building it may function in a rented place. The number of pupils in the «family school» educational establishment should not exceed 16 people, and be not less than two people, and have not more than 4 pupils in each age category. The organization of educational process in a «family school» as a rule is conducted by one teacher who works with pupils of different age groups. The size of teaching load of the teacher shall not exceed 36 hours per week. The «family school» teacher performs the duties of the principal of an educational establishment. The self-governing body of the

«family school» is general assembly of parents who are called upon when needed but not less than once per semester. The aforementioned types of small-sized junior schools are the most widespread in Ukraine.

Alternative forms of education. Apart from classroom system of education, alternative forms of educations are actively tested in foreign small-sized schools (Baiborodova, Butik, Leoneva, & Maslennikov, 2005; Suvorova, 1995). Let us discuss various forms of education that, in our opinion, would be good to use in the types of small-sized junior schools characterized above.

A lesson in a small-sized junior school. In a small-sized *junior* school, if a teacher works with a separate grade a lesson can be used as a form of study with its inherent structural elements: checking homework, actualization of sensual experience and background knowledge of pupils, motivation of pupils' educational activity, the announcement of the topic, goals and objectives of a lesson, perception and initial comprehension of new material by pupils, comprehension of objective connections and relationships in the new material, generalization and systematization of knowledge, summary of a lesson, homework assignment. Such a lesson has its peculiarities. Since the size of such a grade is small, a teacher has to take into account the level of a child's readiness to study, make extensive use of opportunities for individualization of teaching: provide assistance to the backward pupils in doing exercises, solving tasks, in forming reading and writing skills; work with stronger students on solving more complex tasks. The experience of teaching in small schools in Poland is worth our attention (Prokopiv, 2017).

A lesson in a grade set. At a small-sized junior school with joint grades (grade sets) a teacher conducts a lesson in a grade set. A joint grade (grade set) is a group of children of different ages that study according to a pre-determined curriculum and a schedule. Such a group may include children with special needs. Grade sets are created in comprehensive educational establishments located in villages when a grade has fewer than five children. In separate cases (to cut costs and keep personnel fully employed and when there are not enough classrooms etc.), grade sets may be created when a grade has more than five children. The duration of a lesson in a grade set is: 1st grade – 35 minutes, 2nd to 4th grades – 40 minutes. The duration of a lesson in a grade set may vary upon approval of respective educational regulators. If a grade set includes first grade pupils then it is reasonable to conduct shorter lessons.

The peculiarities of such a lesson is the following:

- 1) shorter duration of a lesson (30 minutes);
- 2) the first 1 or 2 lessons a teacher works with the 1st grade, while pupils of the second (second and third) grade come to the second (third) lesson;
- 3) teacher conducts the 3rd to 5th lessons with two (three) grades together;
- 4) after the fourth (fifth) lesson first graders' lessons end and a teacher conducts lessons with pupils of the second (second and third) grades;
- 5) a recess between lessons is 10 minutes.

Let us look at a fragment of such a schedule for a grade set of first and third grades

№	Duration of a lesson (min)	Monday	
		1 st grade	3 rd grade
1.	30	Literacy (reading)	–
2.	30	Maths	–
3.	40	Arts	Maths
4.	40	Health Basics	Literary Reading
5.	30	–	Foreign Language
6.	30	–	Natural Science
7.	30	–	Art

A lesson at a grade set is a lesson with several grades that is conducted by one teacher in one classroom. In most cases it is the lesson a teacher conducts simultaneously with two grades, while in school practice sometimes a grade set comprises three or four grades. Independent work is an integral part of the lesson in a grade set. A lesson in a grade set is characterised with a rotating combination of independent work of pupils and work under the guidance of a teacher: «independent work» – «work with the teacher». The number of switches of «independent work» – «work with the teacher» depends on: 1) the topic of a lesson in each grade; 2) the number of grades in a grade set; 3) the content of the courses joined in a lesson; 4) the level of formation of pupils' skills of independent work (Savchenko, 2012).

Depending on a number of grades in a grade set the number of such rotations could be different: if a grade set includes two grades, then the number of switches could be 5 to 6, if it includes three-four grades – then the number of switches could be 3 to 4. The practice of a teacher's work in grade sets suggests that for the «work with the teacher» stage of classroom work it is prudent to use the following types of work: explanation of new material through a narration and a conversation; checking (full or selective) the knowledge, skills and abilities of pupils; doing some preparatory exercises; reading texts aloud; oral composition of a story based on story pictures; selective reading; doing oral exercises, calculations; general repetition of reference knowledge and other.

The following types of activities could be used for the «independent work» stage: revision of educational material with a textbook; doing practice exercises, exercises for retaining educational material; doing tasks by a scheme, an instruction, algorithmic prescription; doing practice tasks; doing tasks on cards; doing tasks in a pre-printed copybook; doing various types of linguistic analysis; compiling the plan of what has been read; giving titles to parts of a text; silent reading with certain tasks, etc.

The peculiarities of a grade set include limited possibilities for the use of illustrative material, natural objects, slides and videos, multimedia tools of education. They can be used either during a single-themed lesson or during extra-curricular

activities. The use of teaching methods requires some changes in a grade set (Chepil, 2019). For example, conducting a didactic game in one of the grades could distract pupils of another grade. During a single-themed schedule (math joined with math and a language class with a language class etc.) one needs to use possibilities to conduct single-themed lessons, that is lessons consisting of the same subjects with the same topic. For example, during lessons of health basics at the second and third grade the topic «Social Component of Health» is taught, but in the third grade the content of the material is wider. Or at the Ukrainian language lessons in third or fourth grades there is a summary lesson dedicated to the topic «the Verb» (Onyshkiv, 2013).

Individual form of studying. According to the normative document «Regulations on the individual form of education in comprehensive educational institutions, 2016», the pupils who live in the countryside and where there are less than five pupils in a grade have a right for individual studying. Teaching of such pupils is organized according to an individualized plan approved by the local educational management body. An individual curriculum is based upon typical curriculum with the mandatory use of an invariant component. The norm of the weekly load for one junior school pupil for the organization of his/her individual studies is 5 hours per week, that is 5 lessons of 35 minutes each (for first graders) or of 40 minutes each (for 2nd to 4th graders). An individual curriculum is drafted depending on a number of students that study under the individual form and on the grade that they study in. Calculations are done depending on the duration of a lesson in each grade and the number of academic hours. For example, in the 1st grade the duration of a lesson is 35 minutes. If one pupil is studying under the individual form, then in order to study all grades of the invariant component of the curriculum 175 minutes (35 minutes times 5) are needed, while at the 2nd to 4th grades – 200 minutes (40 minutes times 5). Time for each subject in an individual curriculum is calculated depending on a number of hours in a typical curriculum.

While at an ordinary grade, for instance, the 2nd grade, according to a typical curriculum for studying mandatory courses there are 23 hours per week, for lessons with two pupils on individual form of studying there are only 10 hours (5 hours times 2). That is why the time to study subjects and courses of the invariant (mandatory) part of the curriculum has to be decreased, equally distributing it among them. For example, if at an ordinary grade there are 4 hours a week designated to study math, then to organize lessons under the individual form there are only 2 lessons of 40 minutes each or 4 lessons of 20 minutes a week. It is advisable to have 10–15-minute breaks between classes (between classes with a duration of 10–15 minutes one may organize 5-minute breaks, and after each pair of such classes – 10–15-minute breaks). One, two, three or four pupils from one or different grades could work with a teacher according to an individual form of studying. Let us look at the cases when a teacher works with pupils of the same grade.

1. If a teacher works with one pupil, the duration of such lessons is 10–15 minutes. There is very little time for the work with a pupil, that is why one needs to choose

forms of work accordingly, in particular: checking pupils' knowledge and skills; teacher's explanation; doing practice exercises; giving homework, etc. The level of attainment of a pupil has to be taken into account during the process of organization of educational work. For work with a backward pupil it is advisable to use schemes, examples for doing tasks, hints and other types of aid, didactic material, and for brighter pupils one may use creative tasks, tasks for quick-wittedness, didactic material, work for a deeper understanding of the learning material.

2. A teacher works with two pupils of the same grade (age). The work can be organized the same way as with one pupil, but with a longer lesson duration (20 minutes).

3. A teacher works with three pupils of the same grade (age). The duration of lessons increases (20 to 25 minutes). In this case there is a possibility to allocate more time during lessons to the following types of work: different ways of re-reading; different types of work on a written story; practice exercises, etc.

4. A teacher works with four pupils of the same grade (age). The duration of lessons is the same as with the work with an entire grade (40 minutes), but there are fewer lessons. The methodology for organizing educational work with pupils during a lesson is similar to that of a lesson in a grade with a small number of pupils.

5. If a teacher instructs 3 to 4 pupils of different grades under the individual form, he/she needs to use the same forms of work as in the work with one, two or three pupils of the same grade, and lessons of such academic disciplines as arts, handicraft, gym is advisable to join and conduct with all pupils (just like a lesson in a grade set). Such unification increases lesson duration (to 30–40 minutes) and it gives a teacher an opportunity to allocate more time for practice exercises, for doing practical tasks (Onyshkiv, 2013).

There is a different option for lessons with pupils according to the individual form of studying. When using a 40-minute lesson, then during a 5-day academic week a teacher will have 2 to 3 lessons daily (if he/she works individually with 2 to 3 pupils). In such a case, some disciplines could be put on the schedule once every two weeks. To organize lessons in a «family school» a teacher may use such forms as a lesson in a small-sized junior school (if all pupils are of the same age), a lesson at a grade set or work with pupils under the individual form of studying.

Conclusions

Thus, we have examined and characterized the forms of organization of teaching at small-sized junior schools in rural areas as a lesson in a small-sized school, a lesson at a grade set, individual form of studying which will help a teacher (depending on the type of a junior school and size of grades) choose an optimal form of organization of teaching pupils.

Prospects for further research. The study of the use of various types of work with students in the course of educational activities in a small junior school has prospect for further research.

References

- Baiborodova, L., Butik, I., Leoneva, T., & Maslennikov, S.** (2005). Raznovozrastnye uchebnye zaniatiia v malochislennoi shkole [Differentage studying in a small school]. *Zhurnal Selskaia zhizn – Rural Life Magazine*, 1, 89–99 [in Russian].
- Chepil, M.** (2019). Osoblyvosti realizatsii ekolohichnoi osvity u pochatkovykh ta serednikh shkolakh Pivdennoi Yevropy [Features of implementation of environmental education in primary and secondary schools in Southern Europe]. *Molod i rynek – Youth & Market*, 6 (173), 14–23. doi: [10.24919/23084634.2019.174375](https://doi.org/10.24919/23084634.2019.174375) [in Ukrainian].
- Kasiarum, N., Korol, V., Kuzminskyi, A.** (2006). *Teoretyko-metodychni zasady zabezpechennia navchalno-vykhovnoho protsesu v silskii malokomplektnii shkoli [Theoretical and methodological foundations of the educational process in a small rural school]*. Cherkasy: Vyd-vo ChNU im. B. Khmelnytskoho [in Ukrainian].
- Kuz, V.** (2000). Pedahohichni umovy funktsionuvannia navchalno-vykhovnoho kompleksu «shkola – dytiachyi sadok» [Pedagogical conditions for the functioning of education complex «school – kindergarten»]. *Naukovi osnovy orhanizatsii pedahohichnoho protsesu v navchalno-vykhovnomu zakladi «shkola – dytiachyi sadok» – Scientific bases of organization of pedagogical process in educational institution «school – kindergarten»* (pp. 6–23). Kyiv: Naukovi svit [in Ukrainian].
- Manzhelii, N., & Vashak, O.** (2017). Stanovlennia i rozvytok navchalno-vykhovnykh kompleksiv: retrospektyvnyi analiz [Formation and development of educational-breeding complexes: retrospective analyses]. *Liudynoznavchi studii. Seriya «Pedahohika» – Human Studies. Seriya «Pedagogy»*, 5/37, 98–108. doi: [10.24919/2313-2094.5/37.102615](https://doi.org/10.24919/2313-2094.5/37.102615) [in Ukrainian].
- Meleshko, V.** (2014). Osoblyvosti navchalno-vykhovnoho protsesu v silskii malochyselnnii shkoli [The peculiarities of the educational process in a small rural school]. In N. Pobirchenko (Ed.), *Psykhologo-pedahohichni problemy silskoi shkoly – Psychological and pedagogical problems of rural school* (pp. 65–71). Uman [in Ukrainian].
- Mir, A., Radliff, K., & Flora, O.** (2018). Small steps make meaningful change in transforming urban schools. *Psychology in the Schools*, 55, 8–19. doi: [10.1002/pits.22094](https://doi.org/10.1002/pits.22094).
- Natsionalna dopovid pro stan i perspektyvy rozvytku osvity v Ukraini [National Report on the State and Prospects of the Development of Education in Ukraine]*. (2016). Kyiv: Pedahohichna dumka [in Ukrainian].
- Onyshkiv, Z.** (2013). *Orhanizatsiia navchalno-vykhovnoho protsesu v silskii pochatkovii shkoli [Organization of Educational Process in a Rural Junior School]*. Ternopil: TNPU im. V. Hnatiuka [in Ukrainian].
- Polozhennia pro indyvidualnu formu navchannia v zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladakh [Regulation on the individual form of education in comprehensive educational institutions]*. (2016). Retrieved February 15, 2019, from <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/z0184-16> [in Ukrainian].
- Prokopiv, L.** (2017). Osoblyvosti pidtrymky i funktsionuvannia malykh shkil Polshchi [Peculiarities of support and operation of small schools in Poland]. *Liudynoznavchi studii. Seriya «Pedahohika» – Human Studies. Seriya «Pedagogy»*, 5/37, 145–155. doi: [10.24919/2313-2094.5/37.102636](https://doi.org/10.24919/2313-2094.5/37.102636) [in Ukrainian].
- Prymirne polozhennia pro «shkolu-rodynu» [Exemplary position about «school-family»]*. (2006). Retrieved February 15, 2019, from <http://www.uazakon.com/document/fpart20/idx20581.htm> [in Ukrainian].

- Raimondi, E., & Vergolini, L.** (2019). Everyone in school: The effects of compulsory schooling age on drop-out and completion rates. *European Journal of Education*, 54, 471–490. doi: [10.1111/ejed.12356](https://doi.org/10.1111/ejed.12356).
- Savchenko, O.** (2012). *Dydaktyka pochatkovoï osvity [Didactics of Elementary Education]*. Kyiv: Hramota [in Ukrainian].
- Serednia osvita v Ukraini: Yak zmenshylasia kilkist shkil i uchniv za roky nezalezhnosti [Secondary education in Ukraine: How the number of schools and students dropped over the years of independence]*. (2017). Retrieved February 23, 2019, from <https://www.slovoidilo.ua/2017/08/22/infografika/suspilstvo/serednya-osvita-ukrayini-yak-zmenshylasia-kilkist-shkil-uchniv-roky-nezalezhnosti> [in Ukrainian].
- Suvorova, H.** (1995). *Organizatciia uchebnykh zaniatii v selskoi malokomplektnoi shkole [Organization of Lessons in a Rural Small-size School]*. Moskva: Professionalnoe obrazovanie [in Russian].

**PEDAGOGICAL CONDITIONS
FOR YOUNG PEOPLE'S CONSCIOUSNESS FORMATION
IN THE CREATIVE HERITAGE OF M. SHLEMKEYCH**

<https://doi.org/10.24919/2413-2039.9/41.175695>

КОБРИЙ Ольга – доктор педагогічних наук, професор, кафедра загальної педагогіки та дошкільної освіти, Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка, вул. Івана Франка, 24, Дрогобич, 82100, Україна

KOBRII Olha – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, General Pedagogics and Preschool Education Department, Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University, Ivan Franko Str., 24, Drohobych, 82100, Ukraine

E-mail address: olha_kobriy@ukr.net

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-3098-5878>

ResearcherID: <https://publons.com/researcher/1967189/olha-kobrii/>

ЯЦІВ Оксана – здобувач кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти, Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка, вул. Івана Франка, 24, Дрогобич, 82100, Україна

YATSIV Oksana – PhD Student at the Department of General Pedagogy and Preschool Education, Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University, Ivan Franko Str., 24, Drohobych, 82100, Ukraine

E-mail address: 30x05x@gmail.com

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-9537-398X>

Бібліографічний опис статті: Кобрій, О., & Яців, О. (2019). Pedagogical conditions for young people's consciousness formation in the creative heritage of M. Shlemkevych. *Людиознавчі студії. Серія «Педагогіка», 9/41, 38–49.* doi: 10.24919/2413-2039.9/41.175695.

To cite this article: Kobrii, O., & Yatsiv, O. (2019). Pedagogical conditions for young people's consciousness formation in the creative heritage of M. Shlemkevych. *Liudynoznavchi studii. Seriiia «Pedahohika» – Human Studies. Series of «Pedagogy», 9/41, 38–49.* doi: 10.24919/2413-2039.9/41.175695.

Історія статті

Одержано: 24 квітня 2019

Прорецензовано: 7 червня 2019

Подано до редакції: 20 липня 2019

Доступ он-лайн: 24 вересня 2019

Article history

Received: April 24, 2019

Received in revised form: June 7, 2019

Accepted: July 20, 2019

Available online: September 24, 2019

Journal homepage:

<http://lssp.dspu.edu.ua/>

p-ISSN 2313-2094

e-ISSN 2413-2039

УДК 37(091)(477)(092)

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ СТАНОВЛЕННЯ СВІТОГЛЯДУ МОЛОДИХ ЛЮДЕЙ У ТВОРЧІЙ СПАДЩИНІ М. ШЛЕМКЕВИЧА

У статті виявлено впливи різноманітних спільнот на становлення світогляду молодих людей і педагогічні умови розвитку духовної сфери українців у спадщині Миколи Шлемкевича, які стосуються використання таких методів самовиховання, як самопізнання, самоспостереження, самооцінка, самоаналіз. Це означає, що зроблено акцент на участі самої людини у своєму вихованні, отже – проведений пошук демократичних шляхів формування світогляду кожної молодої людини та розширення її духовного світу.

Обґрунтовано висновок, що шляхи утвердження духовних цінностей та інших ідеалів добра, пошук засобів формування людяності, тобто її гуманізації, є основою для розширення і збагачення внутрішнього світу людини, її змушнення, глибокого проникнення у світ моральних цінностей, саморозвитку. Охарактеризовано важливі педагогічні умови становлення світогляду українців, виявлені у творчій спадщині М. Шлемкевича, – пошук способів досягти правди, щастя, гармонії в житті суспільства та кожного українця, повернути їх до духовності, відбудувати довіру один до одного, захищати свої переконання, свобода вибору, віра, праця особистості, яка полягає у застосуванні її здібностей та можливостей для вдосконалення суспільства, є засобом перетворення світу і водночас служінням одне одному, ближньому, сім'ї, народові, та праця над собою. Акцентовано на їхньому практичному значенні для розвитку духовності особистості й удосконалення українського суспільства, їхній ролі у формуванні свідомості української молодої людини.

Розкрито значення віри для процесу становлення світогляду молодої людини та її роль у формуванні її свідомості й духовному оздоровленні українського суспільства. Досягти високого рівня удосконалення моральності людини можна через виявлення християнського світогляду, відомі способи практикування у чеснотах (смирення, прощення, покаяння, молитву, сповідь тощо). Уявлення про віру як потужний стимул для розвитку духовних сил людини та людської творчості дають підстави для пошуку механізмів утвердження віри у свідомості молодих людей.

Дієві способи морального вдосконалення українців для М. Шлемкевича пов'язані з їхньою діяльністю, пошуком правди й справедливості в житті і передбачають страждання, долання перешкод, забезпечення стану спокою, покаяння, прощення, випробовування себе у вірі. Одночасно для пошуку правди М. Шлемкевич рекомендував також оптимізм, побудову довір'я до українців, віру в ідеали добра, краще майбутнє. Під час реалізації педагогічних умов становлення світогляду українців важливо подбати про створення національного культурно-просвітницького середовища, коли мають враховуватися звичаї, обряди, традиції, особливості національного спілкування, менталітет, мова, національна символіка, історія, релігія, фольклор, етикет, національне мистецтво, побут.

Ключові слова: практичні аспекти; розвиток духовної сфери; чинники; педагогічні умови; становлення світогляду; М. Шлемкевич.

PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR YOUNG PEOPLE'S CONSCIOUSNESS FORMATION IN THE CREATIVE HERITAGE OF M. SHLEMKEVYCH

The article reveals the influence of various communities on the world outlook formation in young people and pedagogical conditions for the spiritual development of Ukrainians based on the heritage of Mykola Shlemkevych, which concern the use of such methods for self-education as self-cognition, self-observation, self-assessment, self-analysis. This means that the emphasis has been placed on the person's own participation in his/her education, thus – the research has been done on the democratic ways for the world outlook formation in every young person and expansion of his/her spiritual world.

It is substantiated that the ways of establishing spiritual values and other ideals of the good, search for means of forming humanity, that is, humanization, are the basis for expanding and enriching the inner world of man, his maturing, deep penetration into the world of moral values, self-development. There have been characterized important pedagogical conditions for the world outlook formation in Ukrainians, that have been discovered in the creative heritage of M. Shlemkevych, they are – search for ways to achieve truth, happiness, harmony in the life of society and every Ukrainian, to bring them back to spirituality, to rebuild trust in one another, to defend one's convictions, freedom of choice, faith, work of personality, which insists in applying one's abilities and opportunities for the perfection of society and is a means of transforming the world and, at the same time, serving one another, one's neighbour, the family, the people, and work over oneself. It is emphasized on their practical significance for the development of personality's spirituality and improvement of Ukrainian society and their role in shaping the consciousness of the Ukrainian young man.

There have been revealed the significance of faith for the process of young person's world outlook formation and its role in consciousness formation and spiritual recovery of the Ukrainian society. A high level of perfection of human morality can be achieved through discovery of a Christian outlook, known ways of practicing in virtues (humility, forgiveness, repentance, prayer, confession, etc.). The idea of faith as a powerful incentive for the development of spiritual powers of man and human creativity provides grounds for seeking mechanisms to establish faith in the minds of young people.

Effective ways of moral improvement of Ukrainians, according to M. Shlemkevych, are connected with their activity, search for truth and justice in life, and presuppose suffering, overcoming obstacles, providing a state of peace, repentance, forgiveness, and testing oneself in faith. At the same time, in order to search for truth M. Shlemkevych also recommended optimism, building up trust in Ukrainians, faith in the ideals of the good, and a better future. During the implementation of the pedagogical conditions for the world outlook formation in the Ukrainians, it is important to create the national cultural and educational environment taking into ac-

count customs and traditions, peculiarities of national communication, mentality, language, national symbols, history, religion, folklore, way of life, national art.

Key words: *practical aspects; development of the spiritual sphere; factors; pedagogical conditions; world outlook formation; M. Shlemkevych.*

Acknowledgments. Sincere thanks to the head of the General Pedagogy and Preschool Education Department, Drohobych Ivan Fanko State Pedagogical University, Prof. Chepil Mariya.

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

No potential conflict of interest was reported by the authors.

Introduction

Recovery of society means, first of all, revealing ways of forming spirituality of each person, giving attention to the formation of one's spiritual world and a significant preference for moral values in the minds of young people. Superiority of the rational perception of the world, which is oriented mainly to the provision of material comfort, benefits, led to the decline of morality in all spheres of human life. H. Vashchenko wrote that «the only correct way in the education of our youth is to develop an idealistic outlook in them» (Vashchenko, 2006, p. 267). Today we must get rid of an authoritarian interpretation of the essence of education and its methods. The conditions for the use of traditional methods of education should be reviewed in order to meet the new social conditions. Spirituality is the main feature of upbringing, the teacher creates the atmosphere when a person behaves morally not because of the fear to be punished, but because of his convictions (Grogan-Kaylor, Burlaka et al., 2018). An idealistic Christian approach in organizing the upbringing of young people involves expanding the spiritual world and deep penetration into the content of moral values, intense awareness of value orientations. Practical accumulation of the experience of moral actions in a person is provided by improving the world, revealing the feelings of love, mercy, compassion, serving the neighbour, the people, and the family. Typically, in a democratic upbringing, methods of the teacher's influence on the person's environment, a peculiar change in the environment, are very important, as well as a model, a pattern of behavior to follow (Chepil, 2016). Any activity, within the limits of those values, which are recognized by a person, has a significant impact on one's formation.

If upbringing is to be based on the national basis, and the main place in it should belong to the child's native language, history, literature, culture, the very stay in the native environment, the enrichment of the native language, culture (and the pursuit of the universal), and orientation towards national values leads to the revival and recovery of the person's spiritual roots. These processes will usually be facilitated by the people's historical memory, national dignity, the cult of family and ancestry, preservation of nature, participation in traditional Ukrainian youth organizations, etc. Therefore, the combination of the national and the universal in the

consciousness of the individual involves worldview formation in the individual and support of moral development.

Analysis of recent research and publications

O. Vyshnevskiy stresses that moral degradation of young people occurs through «materialization» of consciousness, therefore, we need orientation towards an idealistic system of values within the framework of the Christian education strategy in order to ensure a full-fledged worldview development (Vyshnevskiy, 2006, p. 269). S. Palamar notes that preparation of a socially mature person needs special attention today, although she warns that along with universal values one can observe pseudo-values that involve the problem behavior of young people. At the same time, the researcher highlights the ways of fostering spiritual and moral values in students in the educational environment of a higher educational institution. The environment is for her a combination of conditions of human existence and society. In addition, the scholar understands a combination of conditions as economic, political, social, spiritual and territorial circumstances, and the environment – as surroundings (Palamar, 2017, p. 226). In the historical aspect, conducting the comparative analysis of approaches to moral education in contemporary and Soviet pedagogy, H. Yermak (2014) comes to the conclusion that the future of the nation depends on priorities in the value orientations of young people.

The creative heritage of M. Shlemkevych (1894–1966) – a Ukrainian emigrant, a patriot, a scientist (Doctor of Philosophy), a publicist, an editor, a socio-political, cultural and educational figure – is directed towards the formation of the Ukrainian man and his outlook. The main aspects of M. Shlemkevych's practical activity, reflected in the peculiarities of his worldview, show the connection between the formation of the outlook of Ukrainian young people and their understanding of the ideal society, as well as the realization of the ideas of truth and justice among different communities (the nation, the commune, the family). According to M. Shlemkevych and his colleagues who worked at the *Kliuchi* publishing house, there was a solid road to social transformation by way of collaboration with young people (pupils and students), as reported at the Toronto Teaching Conference.

Existential interpretation of M. Shlemkevych's ideological ideas (Artiukh, 2009) and analysis of his ideological views through the prism of an anthropological attitude (Berko & Dzera, 2016) emphasize the traditional view of the Ukrainians on their lives and the need to elaborate living standards and form values systems that would take into account prospects of human life and outlook orientations of Ukrainians. Therefore, M. Shlemkevych's pedagogical approaches to the ideological preparation of young people (including orientation towards the educational ideal, the values of education) presuppose recognition of the priority of the moral and the need to consider the values of national life, has grown in its own traditions and embodies the people's ideas about the most important stimuli and expectations of Ukrainians – to serve God and Ukraine, the nation. Formation of the national self-consciousness in personality requires identification in the works of M. Shlemkevych (in accordance with the spiritual and moral guidance in the young person's formation) a system of

pedagogical tools for upbringing the younger generation of Ukrainians, pedagogical conditions for fostering their holistic outlook in the future. However, there have not been presented a systematic understanding of the pedagogical conditions for the young people's world outlook formation in the heritage of Mykola Shlemkevych in the context of determining the practical aspects of the activities of social communities regarding their participation in shaping the consciousness of young Ukrainians and the ways of developing their spiritual forces.

The purpose of the article is to find out pedagogical conditions for the Ukrainians' world outlook formation in the heritage of Mykola Shlemkevych, the significance of faith, religion, beliefs, freedom, work for the development of the spiritual forces of man and their role in shaping the consciousness of the Ukrainian young man.

Presentation of the main research material with the full justification of the scientific results obtained. The ways of establishing spiritual values and other ideals of the good, searching for means to form humanity, that is, humanization, are of great significance for the consciousness of young Ukrainians. Humanism as a system of views on man as the greatest social value and creation of conditions for a full-fledged life, physical and spiritual development of a person implies an idea of priority and absolute character of moral values, impossibility of interpreting their relativism. This creates the basis for the expansion and enrichment of a person's world, his/her maturing and deep penetration into the world of moral values, which means fulfilling one's role in life, as well as development and self-development.

Outstanding teachers H. Vashchenko (2006), H. Skovoroda (1961), K. Ushynskyi, teachers of Halychyna in the 30's of the twentieth century and others offered certain ways of self-education, revealed ways of moral perfection of a person. A whole arsenal of such ways for developing spiritual powers of man was discovered by H. Skovoroda. Pursuing the pedagogical idea of activity and independence of a person in his/her life, H. Vashchenko drew attention to the fact that even the evangelical ideal of man implies an active participation in the development of one's own life (and of all mankind). Children's active participation (since their very birth) in the development of their native culture was also promoted by S. Rusova, I. Ohienko, Y. Chepiha, M. Halushchynskyi, V. Pachovskyi, I. Yushchyshyn and others.

At the First Pedagogical Congress in Lviv (1935), it was said that accumulation of moral experience by a person is ensured, first of all, by activity (in situations involving sympathy, mercy, love, benevolence, etc.). Thus, O. Dzerovych noted that the key to the formation of spirituality in the individual is organization and change of various activities and communication (with further self-analysis). The Ukrainian tradition of upbringing takes into account effectiveness and reliability of upbringing on the basis of faith. If faith is a person's need, then a person increases a sense of faith every time. And the very attempt to become better, to approach God is the beginning of true spirituality. Therefore, education involves a difficult path from a blind faith through doubts, search, struggles in the soul and trial towards persistent beliefs, unshakable ideals, and a firm outlook. Religious faith manifests the

need for the fulfillment of a person's hidden possibilities to implement what seems to be impossible, it inspires a person, raises him/her over the circumstances. M. Shlemkevych wrote that faith illuminates the most striking examples of the heroism of people, and the religious soul is looking for the presence of God everywhere (Shlemkevych, 1962, p. 99).

According to such beliefs about faith as an important pedagogical condition for the world outlook formation in Ukrainians, M. Shlemkevych (as a religious person) considered repentance, suffering, forgiveness, overcoming obstacles, calmness (as opposed to unpopularity and anxiety (Shlemkevych, 1961b, p. 1)), testing yourself in faith to be natural ways of developing the spiritual forces of man. At the same time, in order to search for truth and justice in life M. Shlemkevych also recommended optimism, building up trust in Ukrainians, faith in the ideals of the good, better future. Of course, considerable inner work over oneself, necessary for choosing ways of action (subordinated to the search for ways towards the truth), becomes a necessity for their fulfillment. Therefore, the researcher first of all referred to the example of T. Shevchenko who conveyed the tragedy of human suffering.

Another important pedagogical condition for the world outlook formation in Ukrainians is personality's work which has always been considered conscious and aimed at a certain object (of activity), which consists in using one's abilities and opportunities to improve society, and is a necessity and path to an individual's self-development, a means of transforming the world and at the same time serving one another, the neighbor, the family, the people and therefore it is noble. In addition, fulfilling the tasks of a person's spiritual growth, the issues of creating conditions for independent work are necessarily to be solved.

The renowned teacher S. Rusova emphasized the importance of active work (independent honest work), even the development of independent autonomy of thought, which induces independent comparisons, observations and leads to the development of human creative forces, manifestation of independent creativity. The scientist emphasized the necessity of introducing craft work into the new school, which would cause a desire for self-activity. Let us note that the opportunity to reveal one's own independent opinion was associated by S. Rusova with the formation of character and will.

As K. Ushynskiy said, the inborn need for work is able to easily flare up or fade (depending on the environment), therefore, a person needs free work, the inner, spiritual strength of work. Since the waste of time, when young people are not occupied, is detrimental to their morality, then, according to K. Ushynskiy, free work is necessary for a person not only to satisfy material needs, but above all for the moral and intellectual development of a person, for the satisfaction of spiritual needs, in order to maintain one's dignity.

Let us note that practical aspects concerning the spiritual development of Ukrainians was considered by M. Shlemkevych in connection with the idea of the struggle for Ukraine. They presuppose searching for ways to achieve happiness in the life of society and every Ukrainian in particular, bringing them back to spiritua-

lity. In the context of appeals to move on to genuine actions, the researcher called their main goal – struggle for «the world opinion» in favor of Ukraine. M. Shlemkevych was aware that to achieve this goal we should engage in persistent work and a long struggle. Obstacles and difficulties are possible to be overcome, according to M. Shlemkevych, with patience and endurance. The idea of finding a way towards truth, ways to achieve the goals (primarily by oneself and with sacrificial work) was conducted by the researcher with a firm conviction that it was impossible to reconcile with deception, immorality, injustice, inadmissibility to encroach upon the calmness and the rights of others, or to inflict pain and suffering on them. This idea, according to M. Shlemkevych, may be implemented in a conversation, a discussion that assists the formation of beliefs, ideals, and the like. Of course, M. Shlemkevych fought for the new Ukrainian man who would embrace the idea of national consciousness and unity (Shlemkevych, 1956).

M. Shlemkevych considered freedom of choice to be the most important condition in producing a certain solution, a kind of self-determination in the methods of action. After all, in order to meet spiritual needs and to maintain dignity, a person needs freedom first of all. The researcher stressed the importance of freedom as an important factor in the formation of personality. «There are different possibilities before the choice, before the decision, he emphasized, and the person weighs them up, checks in the mind, approaches them with doubts. If he/she were immediately certain, then it would not be necessary to think, choose, resolve. The free will of man is freedom of choice after verification, after doubt» (Shlemkevych, 1961a, p. 55).

At the same time, M. Shlemkevych understood that freedom could give space for evil intentions (a person, besides aspirations for the good and bright in life, has also a desire for selfishness, evil). Therefore, the process of forming a free person requires caution, patience and some strain. The idea of equality as the fundamental value of democracy in the process of the world outlook formation must mean above all equal opportunities for self-fulfillment. Consequently, all these ideas raise the problem of the formation of self-responsibility in a person, the realization that he/she solves a lot, and a lot depends on him/her. It is clear that only firmness of faith helps to resist temptation.

It is well-known that a teacher enriches the consciousness of the surrounding people with higher spiritual values, awakens the need to live and work for people, to reveal themselves in their purely human qualities, to be a model of behavior, to lead a healthy lifestyle, he/she is a role model of those ideals that teaches to children. Of course, the teacher must be characterized by an appropriate level of intelligence, which is determined most by his/her personal, ideological and spiritual qualities. It is known that a person cannot practically exist outside the community, and this means that people are united in the community, and the community acquires the properties that are inherent to its members. In analyzing the activities of various social communities (families, nations, schools, churches, unions, youth associations) leading to a radical transformation of the individual and society's world outlook, M. Shlemkevych substantiated their decisive role in shaping the national conscious-

ness of Ukrainian youth. Let us note that there are some regularities in society – social laws (which are the laws of activity) and the laws of communities (in fact, the laws of life).

Usually, a person goes to a level of spiritual development and growth of moral values cultivating love for one's native environment – from awareness of the place in one's own family, community, and the people. Today, all complex structural entities that are marked by the complex interweaving of interpersonal relationships, and are represented by institutional systems such as economics, law, politics, and science, are reflected in various concepts, for example, in the concept of the life-world. The needs of strengthening the family result in the essence of consciousness formation in every Ukrainian person. In addition, it is important to focus on the values that ensure the life of the family. This is about the ability to give up one's own interests, to support the family and the interests of the nation. The family should be obliged to assimilate moral and national values, which, however, does not mean less attention to the development of morality in the family, the education of character that provides quality preparation for life in the family (Malette, Futris, & Schramm, 2018).

It is known that in society a person manifests oneself as personality in various forms: as the whole society or a separate community. He/she looks for rational bases to determine the way of life and ways how to create a certain value attitude, which indicates inclusion in the community at the level of this life-world. Such division into the life-world and society, of course, is preceded by the process of determining the essence of society. After all, every social formation must be regarded as a connection of certain actions of people, a separate product of particular organization, because only they can be carriers of targeted action that makes sense. At the level of the so-called life-world (that is, its cultural and historical image, which is in the mind of a person as a member of a community), personality is already included in a certain community and is in communicative relations with its members. M. Shlemkevych gives the dynamics of the life-world as follows: the family – the commune, and then – the church – the community. At each level, social actions ensure such values that are relevant to this life-world. Based on ties in the family, the commune gradually develops into a more complex territorial community, and then into a «community of spirit» (religious, national, cultural, etc.).

When creating a national cultural and educational environment, M. Shlemkevych recommended taking into account the following elements: mentality, language, peculiarities of the national type of communication, national symbols, national customs, rituals and traditions, religion, history, literature and folklore, national art, everyday life, etiquette. He was convinced that the formation and development of the individual are carried out through various activities by means of the national culture. Although there are different types of activities of the individual in the field of the national culture, the development of one's outlook, one's emotional enrichment is determined by the implementation of the cultural, educational and creative-developing function.

Indeed, the only ground for building the national educational system should be the national culture that combines customs, traditions, art, crafts, religion, on the basis of which the national consciousness is formed. The ideas formed by an individual about the cultural, democratic environment, fulfillment of the chosen style of life, one's own achievements demonstrate one's creative nature, the desire for freedom and self-expression, self-realization and become the basis of humanism (Ashytok, 2018).

As you know, the main institutes of education (and national formation) of a person are church, school, home, children's and youth associations, the theater, public institutions, the press, the cinema, books, etc. Their positive influence on the education of a conscious citizen will be determined, in the end, by shifting the emphasis towards the formation of humanity in the individual him/herself. This means that humanization is first of all interpreted as self-humanization, which leads to self-determination and self-fulfillment in life. Therefore, the teacher cannot impose his/her beliefs, destroy freedom of choice or commit violence. He/she is to give moral assistance to a person, to help get to know about him/herself and to realize the need for the formation of real personality; therefore it is highly important to overcome your own weaknesses and to take responsibility for your actions. The accumulation of man's moral experience involves active love (to God, people and the whole environment). Good actions are ensured first of all by the individual's activities in situations that require manifestation of compassion, benevolence, charity, love, etc.

Conclusions

M. Shlemkevych considered practical aspects of the development of the spiritual sphere in the Ukrainian youth in connection with the idea of struggle for freedom of Ukraine. Among them is the search for ways to achieve truth, happiness, harmony in the life of society and every Ukrainian, bring them back to spirituality, rebuild confidence in one another, defend one's convictions, freedom of choice, faith and work. Basing on faith in approaches to education, in M. Shlemkevych's opinion, implies an idea of the difficult path of search, struggle in the soul, suffering, forgiveness, overcoming obstacles, testing oneself in faith. The scholar, like every Christian, considered repentance, fasting, prayer, confession, etc. to be the effective ways for development of spiritual forces. The search for ways to achieve happiness, harmony in life of society and every single Ukrainian in the work of M. Shlemkevych, which presupposed return to spiritual origins, means reliance on faith in approaches to education. He advised, through spiritual exercise, learning to acquire true humility, achieving goals by one's own work, by one's own forces, not infringing on the peace of others, not allowing reconciliation with lies, immorality, and injustice. Social grounds in the search for ways to act and build up good qualities in a person, according to M. Shlemkevych, pertained to the ideas about ideal society, which would depend first of all on whether or not the idea of justice could be accepted.

When implementing pedagogical conditions for the world outlook development in the Ukrainians, which are the search for ways to achieve truth, happiness, harmony in life, to rebuild confidence in each other and defend their convictions,

freedom of choice, faith, work of the individual for the benefit of society and work on themselves, it is important to create the national cultural and educational environment. M. Shlemkevych recommended taking into account primarily mentality, language, peculiarities of national communication, national symbols, customs, rituals and traditions, history, religion, folklore, national art, way of life, he convinced that the formation and development of personality is carried out through various activities by means of the national culture. The individual's perception of the cultural, democratic environment, fulfillment of the chosen style of life, one's own achievements confirm the person's creative nature, the desire for freedom and self-expression, self-fulfillment and become the basis of humanism.

Prospects for further research include identification of the educational potential of people's pedagogical methods concerning the development of the spiritual sphere in Ukrainians and creation of pedagogical conditions necessary for their implementation.

References

- Artiukh, V.** (2009). Pro deiaki istoriosofski idei v filosofskii publitsystytsi Mykoly Shlemkevycha: sproba ekzystentsialnoi interpretatsii [About Some Historiosophical Ideas in Philosophical Journalism of Mykola Shlemkevych: an Attempt of Existential Interpretation]. *Filolohichni traktaty – Philological Treatises*, 3–4 (1), 5–14 [in Ukrainian].
- Ashytok, N.** (2018). Methodological approaches to studying educational work with children. *Liudynoznavchi studii. Seriiia «Pedahohika» – Human Studies. Series of Pedagogy*, 6/38, 15–25. doi: [10.24919/2313-2094.6/38.119508](https://doi.org/10.24919/2313-2094.6/38.119508).
- Berko, P., & Dzera, M.** (2016). Svitohliadni pozytsii Mykoly Shlemkevycha kriz pryzmu antropolohichnoi ustanovky [Worldview Ideas of Mykola Shlemkevych through the Prism of the Anthropological Attitude]. *Naukovyi visnyk Lvivskoho natsionalnoho universytetu veterynarnoi medytsyny ta biotekhnolohii imeni S.Z. Hzhyskoho – Scientific Bulletin of Lviv National University of Veterinary Medicine*, 18, 2 (69), 238–245 [in Ukrainian].
- Chepil, M.** (2016). Ivan Franko pro osobystist vchytelia kriz pryzmu sohodennia [Ivan Franko on the personality of the teacher through the lens of the present]. *Visnyk Dni-propetrovskoho universytetu imeni Alfreda Nobelia. Seriiia «Pedahohika i psykholohiia» – Bulletin of Alfred Nobel University. Series «Pedagogy and Psychology»*, 2 (12), 61–66 [in Ukrainian].
- Grogan-Kaylor, A., Burlaka, V., Ma, J., Lee, Sh., Castillo, B., & Churakova, I.** (2018). Predictors of parental use of corporal punishment in Ukraine. *Children and Youth Services Review*, 88, 66–73. doi: <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2018.03.003>.
- Mallette, J., Futris, T., & Schramm, D.** (2018). Fostering a culture of family-centred care: Child welfare professionals' beliefs about fathers, family instability, and the value of relationship education. *Child & Family Social Work*, 23, 354–363. doi: <https://doi.org/10.1111/cfs.12422>.
- Palamar, S.** (2017). Problema formuvannia dukhovno-moralnykh tsinnosti studentiv v umovakh osvithnoho seredovyshcha [The Issue of Forming Spiritual and Moral Values in Students in Conditions of Educational Environment]. *Osvitlohichniyi dyskurs – Educationological Discourse*, 3–4 (18–19), 221–233 [in Ukrainian].

- Shlemkevych, M.** (1956, October). Na fronti riatunku dukha. Pedahohichna konferentsiia [On the Front of Saving the Spirit]. *Lysty do Pryiateliv – Letters to the Friends*, 4, 10 (44), 10–11. New York – Toronto: Kliuchi [in Ukrainian].
- Shlemkevych, M.** (1961a). Dyskusiiia i pro dyskusiiu [Discussion and about Discussion]. *Lysty do Pryiateliv – Letters to the Friends*, 9, 3–4 (97–98), 53–56. New York – Toronto: Kliuchi [in Ukrainian].
- Shlemkevych, M.** (1961b, March – April). Rozdumy pro opravdannya zhyttia (peredova) [Thoughts on the Essence of Life]. *Lysty do Pryiateliv – Letters to the Friends*, 9, 3–4 (97–98), 1–3. New York – Toronto: Kliuchi [in Ukrainian].
- Shlemkevych, M.** (1962). *Zahublena ukrainska liudyna [The Lost Ukrainian Man]*. Kyiv: MP Phoenix [in Ukrainian].
- Skovoroda, H.** (1961). *Lysty do M. Kovalinskoho [Letters to Kovalynskyi]*. (Vols. 1–2; Vol. 2), (pp. 211–390). Kyiv [in Ukrainian].
- Vashchenko, H.** (2006). *Vykhovnyi ideal [Upbringing Ideal]*. (Vol. 1). Lviv: Kamula [in Ukrainian].
- Vyshnevskiy, O.** (2006). *Teoretychni osnovy suchasnoi ukrainskoi pedahohiky [Theoretical Bases of Modern Ukrainian Pedagogy]*. Drohobych: Kolo [in Ukrainian].
- Yermak, H.** (2014). Analiz moralnoho vykhovannya u pratsiakh radianskykh i suchasnykh doslidnykiv: istorychnyi aspekt [Analysis of Moral Upbringing in Works by the Soviet and Modern Researchers]. *Zbirnyk Melitopolskoho derzhavnogo pedahohichnoho universytetu imeni B. Khmelnytskoho. Seriiia: Pedahohichni nauky – Bulletin of Melitopol State Pedagogical University. Series: Pedagogical Studies*, 1 (12), 262–265. doi: [10.7905/НВМДПУ.в1i12.864](https://doi.org/10.7905/НВМДПУ.в1i12.864) [in Ukrainian].

**PERIODISATION OF CHILDREN'S SOCIAL EDUCATION
IN UKRAINIAN BOARDING SCHOOLS
(1956 – the early XXI century)**

<https://doi.org/10.24919/2413-2039.9/41.175696>

СЛЮСАРЕНКО Ніна – доктор педагогічних наук, професор, кафедра педагогіки, психології й освітнього менеджменту імені проф. Є. Петухова, Херсонський державний університет, вул. Університетська, 27, Херсон, 73000, Україна

SLIUSARENKO Nina – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Pedagogy, Psychology and Education Management by Prof. Ye. Petukhov Department, Kherson State University, University Str., 27, Kherson, 73000, Ukraine

E-mail address: ninaslusarenko@gmail.com

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-9215-5936>

СУЛТАНОВА Наталія – доктор педагогічних наук, доцент, кафедра спеціальної освіти, Миколаївський національний університет імені В.О. Сухомлинського, вул. Нікольська, 24, Миколаїв, 54030, Україна

SULTANOVA Natalia – Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Special Education Department, Mykolaiv Vasyl Sukhomlynsky National University, Nikolska Str., 24, Mykolaiv, 54030, Ukraine

E-mail address: sultanovanv@ukr.net

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3510-4662>

Бібліографічний опис статті: Слюсаренко, Н., & Султанова, Н. (2019). Periodisation of children's social education in Ukrainian boarding schools (1956 – the early XXI century). *Людинознавчі студії. Серія «Педагогіка»*, 9/41, 50–63. doi: 10.24919/2413-2039.9/41.175696.

To cite this article: Sliusarenko, N., & Sultanova, N. (2019). Periodisation of children's social education in Ukrainian boarding schools (1956 – the early XXI century). *Liudynoznavchi studii. Seriiia «Pedahohika» – Human Studies. Series of «Pedagogy»*, 9/41, 50–63. doi: 10.24919/2413-2039.9/41.175696.

Історія статті

Одержано: 29 квітня 2019

Прорецензовано: 1 червня 2019

Подано до редакції: 20 липня 2019

Доступ он-лайн: 24 вересня 2019

Article history

Received: April 29, 2019

Received in revised form: June 1, 2019

Accepted: July 20, 2019

Available online: September 24, 2019

Journal homepage:

<http://lssp.dspu.edu.ua/>

p-ISSN 2313-2094

e-ISSN 2413-2039

УДК 37.035:37.018.3(477)

ПЕРІОДИЗАЦІЯ РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ В ІНТЕРНАТНИХ ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ УКРАЇНИ (1956 – початок ХХІ ст.)

У статті представлено авторську періодизацію розвитку соціального виховання дітей в інтернатних закладах освіти України впродовж 1956 – початку ХХІ ст., обґрунтування котрої зумовлене результатами аналізу нормативно-правового забезпечення виховної діяльності шкіл-інтернатів, динамікою розвитку різних типів інтернатних закладів освіти й напрямів виховної роботи з дітьми, а також трансформаційними змінами змісту й методології соціального виховання дітей відповідно до потреб суспільства і стану соціально-культурного розвитку України в різні історичні часи.

Авторами порушено проблему дослідження змісту соціального виховання дітей, форм, методів й засобів його здійснення в інтернатних закладах освіти України у радянські та пострадянські часи. Зроблено порівняльний аналіз та виокремлено провідні тенденції, що сприяли розвитку та впливали на зміст виховної роботи з дітьми.

Доведено, що пануюча ідеологія та характерні для радянського періоду тенденції, форми й методи виховання дітей були провідними засадами формування їхньої життєвої компетентності в умовах інтернатних установ. З'ясовано, як кризові явища в економіці, суспільно-політичному й соціокультурному розвитку країни пострадянських часів, позначившись на збільшенні затребуваності інтернатних установ, вплинули на неможливість відповідним чином задовольняти освітні й соціальні потреби їхніх вихованців.

У статті відтворено ступінь забезпечення нормативно-правовим підґрунтям розвитку соціального виховання дітей із часів відкриття перших шкіл-інтернатів в Україні та впродовж їх функціонування в наступні півстоліття.

Визначено вектор трансформацій освітньої політики в Україні у бік визнання пріоритетності інтересів і особливих потреб кожної дитини. Акцентовано, що, незважаючи на набуття безсумнівної соціальної цінності прав і свобод особистості, зокрема в сучасних умовах деінституційних змін, масове сприймання інтернатних установ у свідомості людей як прийнятної форми державного утримання й виховання залишається ще гостро актуальною соціально-педагогічною проблемою.

Ключові слова: соціальне виховання; школи-інтернати; методи виховання; нормативно-правова база; історико-педагогічне дослідження; соціально-виховна робота.

PERIODISATION OF CHILDREN'S SOCIAL EDUCATION IN UKRAINIAN BOARDING SCHOOLS (1956 – the early XXI century)

The article puts forward the authors' periodisation of children's social education in Ukrainian boarding schools in 1956 – the early XXI century, justified by

findings of the legislative environment analysis of boarding schools activities, the establishment of various types of boarding schools and the dynamics of educational work with children as well as transformations of the content and methodology of children's social education in accordance with the needs of society and the socio-cultural condition of Ukraine in different historical times.

The authors raise the problem of studying the content of children's social education, forms, methods and means of its implementation in Ukrainian boarding schools in the Soviet and post-Soviet periods. They propose their comparative analysis and sum up the leading trends underpinning educational activities and affecting their content. It has been proved that the prevailing ideology, trends, forms and methods of children's education typical of the Soviet period contributed the most to the formation of their life competencies in boarding schools. Also, it has been studied how the crisis phenomena in the economic, socio-political and socio-cultural development of the country in the post-Soviet period, having caused a growing demand for residential institutions, led to their inability to adequately satisfy educational and social needs of their pupils.

The article explicates the level of legislative support of children's social education since the moment boarding schools were first opened in Ukraine and during their operation over the next half century. It has been found out that the vector of educational transformations in Ukraine turned towards recognizing each child's interests and special needs as a top priority. It has been emphasized that despite an unquestionable recognition of the societal value of personal rights and freedoms, especially amid current deinstitutional changes, the socio-pedagogical problem of mass perception of boarding schools as an acceptable form of child care and education remains topical.

Key words: *social education; boarding schools; methods of education; legislative framework; historical and pedagogical research; social and educational work.*

Acknowledgments. The authors of the article express their gratitude to Professor A. Zubko, the rector of «Kherson Academy of Continuing Education» in Kherson, V. Budak – Mykolaiv V.O. Sukhomlynskyi National University, the heads and pedagogical staff of boarding schools of Kherson and Mykolayiv, for their support of the study.

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

No potential conflict of interest was reported by the authors.

Introduction

The problem of periodisation of social phenomena or educational paradigms is the most complex and integral problem of the scientific research. Indeed, «what is taken as the basis of periodisation, what context is invested in a particular period, what acts as the driving force for transformations influences the direction in which the research proceeds» (Sukhomlynska, 2002). The study of the problem of children's social education and the periodisation of its development in Ukrainian boarding schools has a theoretical and practical significance for the modern school and peda-

gogy as a whole as it promotes the understanding of the role of institutional facilities and their mechanisms of the social and educational influence on pupils retrospectively.

It is commonly known that social education is the prerequisite for socialization of orphans, children deprived of parental care and other pupils of boarding schools, their successful and viable integration into the social environment. However, certain contradictions have been discovered between requirements of the modern pedagogical science to intensify the process of educating a socially mature and competent person prepared for a socially and personally meaningful life, on the one hand, and inadequate implementation of this task in the Ukrainian boarding education system, on the other (Szelewa & Polakowski, 2019; Wainwright & Marandet, 2017). These are further worsened by the lack of historical and pedagogical research that would reflect trends and changes in the course of the evolution of children's social education in Ukrainian boarding schools. The above-mentioned factors determined the relevance of studying this phenomenon during the outlined period.

Analysis of recent publications and sources

Ukrainian scholars have made a significant contribution to solving the problem of periodisation of Ukraine's educational system touching upon a variety of aspects and in different historical periods. Their research helps to get an idea about the development of education in Ukraine during the second half of the XX – the early XXI centuries. Thus, adopting the cultural-anthropological and civilizational approaches O. Sukhomlynska (Sukhomlynska, 2002) distinguished 7 periods in the development of the pedagogical thought from the IX century until now. Out of them, a portion of the 6th period (1958–1985 – the Ukrainian pedagogical thought at the onset of its establishment and 1985–1991 – a modern stage in the development of the Ukrainian pedagogical thought within the Soviet discourse) and the 7th period (1991 – present – the development of pedagogy and schooling in Ukraine) are of considerable interest, since they reflect the trends in the development of the educational system in the time span studied.

When analysing the problem of girls' vocational training in Ukrainian schools, N. Sliusarenko distinguished the following periods in the second half of the XX century: the revival (1955–1968); the modernization (two substages: the first – 1969–1984, and the second – 1985–1990); the search for the renewal ways – since 1991 (Sliusarenko, 2010). O. Adamenko identified two stages in the development of the theory of education: 1) the 1950-80's – the domination of the Soviet paradigm of education; 2) the 1990's – the formation of a humanistic and democratically oriented national paradigm of education (Adamenko, 2006). A thorough analysis of these and other periodisations, however circumstantial with regard to the agenda of our study they may be, forms its solid foundation.

Of more relevance is A. Solodchuk's research paper which identifies eight stages in the process of formation and development of orphaned children's accommodation, support and social education in Ukraine in the XX – the early XXI centuries: 1) «1900–1917 – formation of a national system of orphan support in alongside

charitable societies and private educational institutions; 2) 1917–1926 – the emergence of various state forms of child support and education; 3) 1926–1945 – prioritizing orphanages as the main type of educational institutions; 4) 1945–1956 – improvement of children’s financial support and expansion of the network of orphanages; 5) 1956 – 1988 – the emergence of comprehensive boarding schools as new custodial educational institutions; 6) 1988–1991 – establishment of family-type orphanages, institutions of correctional-adaptive care; 7) 1991–2000 – reorganizing the state system of orphan support and education, taking into account the international child custody experience; establishment of charitable educational institutions; restoration of shelters, including non-state; extension of family-type orphanages; introduction of foster family care as a new form of child support and education; orientation towards family forms of child support and education; popularisation of adoption; 8) 2000–2014 – placing a family rather than state forms of orphaned children’s support and education at the centre of the state policy» (Solodchuk, 2015, p. 17).

K. Chertova distinguished the following stages while analysing the development of pupils’ social education in the theory and practice of Ukrainian education in the second half of the XX century: 1) «the 1950’s – early 1960’s – implementation of economic reforms and an active social policy of the state, significant changes in the social and political life; 2) the late 1960’s – 1980’s – the idea of an «open school» loses its priority, and the academic tasks related to the provision of universal secondary education come to the fore; 3) the 1990’s – elaborating the fundamentals of the state’s social and youth policy and formation of mechanisms for its implementation» (Chertova, 2007, pp. 9–10). However, the problem of children’s social education in boarding schools, periodisation of its development since boarding schools were first opened in Ukraine, and the study of the evolution of social and educational work with children remain relevant to this day.

The purpose of the research is to substantiate the periodisation of children’s social education and transformation of its content in Ukrainian boarding schools in 1956 – the early XXI century based on a holistic retrospective analysis.

Justification underlying the periodisation of children’s social education in Ukrainian boarding schools in 1956 – the early XXI century

The results of the historical and pedagogical analysis of children’s social education in Ukrainian boarding schools defined chronological boundaries of the research encompassing the period from 1956 to the beginning of the XXI century. The lower boundary is set by the adoption in 1956 by the Central Committee of the Communist Party of Ukraine (the CPU) and the Council of Ministers of the Ukrainian Soviet Socialist Republic (the UkrSSR) of the Resolution «On Organization of Boarding Schools in the Ukrainian SSR», which were to accept children of war veterans, retired workers and single mothers, orphans, and children who were not provided with adequate living conditions by their families. During this period, the foundations of the modern system of boarding schools were laid, the innovative movement towards the establishment of new-type educational institutions (boarding schools) and creation of an effective system of children’s social education gained momentum.

The upper chronological boundary (the early XXI century) is determined by the socio-economic and political developments that have taken place in Ukraine over the last few years. This period is characterized by significant socio-economic changes, a qualitative shift in the value orientations of the country. A new attitude towards orphan protection, support and social education has been formed, and the issue of reforming the system of boarding schools as well as the system of social support of orphans and children deprived of parental care has become urgent.

The conducted research allowed to distinguish the following periods in the development of children's social education in Ukrainian boarding schools in 1956 – the early XXI century: I) ideological-organizational (1956 – the early 1960's) – the domination of an authoritarian system of children's social education; II) socio-pragmatic (the late 1960's – 1990's (1 subperiod – 1965–1984, 2 subperiod – 1984–1990)) – searching for ways to improve the content, forms and methods of social education of children in institutions of social support; III) child-centred (1991 – the beginning of the XXI century) – updating the established system of boarding education as well as social education of children. We will describe each of the specified periods in more detail. The rationale for the periodisation of children's social education is the analysis of boarding schools' legislative environment; the dynamics of the development of various boarding schools and educational work with children, transformational changes in the content and methodology of children's social education in accordance with the needs of society and Ukraine's socio-cultural development in different historical times.

The first period (ideological-organizational) represents the domination of an authoritarian system of children's social education (1956 – the early 1960's). Its commencement is associated with the adoption by the Council of Ministers of the USSR and the Central Committee of the Communist Party of the Soviet Union (the CPSU) on June 29, 1956 (in pursuance of decisions of the XX Party Congress) of the Resolution «On Organization of Boarding Schools». Their function was to «prepare well educated builders of communism» («Pro orhanizatsiiu shkil-internativ», 1956, p. 3). For the first time the document covered the issues of social protection of disadvantaged children. In October 1956, a month after the adoption of the Resolution, the Central Committee of the CPU and the Council of Ministers of the UkrSSR adopted a new one «On Measures for Further Development of the Network of Boarding Schools in the Ukrainian SSR», which ensured that they provided the necessary conditions for successful training and raising of children. The UkrSSR Minister of Education I. Bilodid ordered that «in 1957–1958 all boarding schools should be equipped with classrooms, workhouses, laboratories, textbooks and classroom supplies, and promote friendly, active and industrious cooperation of teachers and pupils» («Pro vykonannia postanovy», 1957, p. 13).

On December 24, 1958 the Supreme Soviet of the USSR adopted the «Law on Strengthening the Bonds between School and Life and Further Development of the National Education System in the Country» which changed the structure of school education, its content, forms and methods. Ukrainian boarding schools started to

adopt social education of children. After the Law's adoption and introduction of the eleven-year school education, which also incorporated labour training, pupils' community work became an educational and disciplinary priority (Chertova, 2007, p. 13). On May 26, 1959 the Central Committee of the CPSU and the Council of Ministers of the USSR issued a special resolution which recommended raising the number of pupils in the new type educational institutions to 2.5 million and ensuring that in the future boarding education be accessible to everyone. During 1959–1965 Soviet Union Republics had to reorganize orphanages into boarding schools considering local peculiarities and available resources. Moreover, the Government Resolution «On Measures for the Development of Boarding Schools in 1959–1965» stated that these recently formed institutions «were widely recognized by the working people of our country and proved to be the most successful form of children's upbringing and education» («Pro zakhody shchodo rozvytku shkil-internativ», 1959, p. 2).

Thus, in 1956 – the early 1960's, one of the leading socio-pedagogical ideas, documented in the state and party documents, was that of strengthening the social character of education calling for the use of new, quality forms of incorporation – social education of children in boarding schools and extended care groups. Studying had to be combined with productive work. Education was considered effective if it implied youth participation in reasonable community activities. This period saw accumulation of empirical material about the activities and educational potential of boarding schools within the prevailing authoritarian system of social education. From the late 1960's, «the organization of social labour is placed outside the educational process and into the sphere of extracurricular and out-of-school educational activities which determined a more active engagement of pupils for both social and educational purposes. The most common forms of social labour were pupils' unions: production brigades, school forest rangers, labour teams, labour and entertainment camps» (Chertova, 2007, p. 14).

During the second period (the late 1960's – 1990's), the idea of children's social education in boarding schools was fundamentally changed. They were no longer called educational institutions of the new type; their expansion was called off. It was decided that only special boarding schools (for children with mental and physical disabilities, children with neurological disorders), sanatorium-forest schools and sports boarding schools would be expanded. In other words, boarding schools started to stagnate which, accordingly, led to attempts to improve the content, forms and methods of children's social education. This period in the study is described as socio-pragmatic.

On December 8, 1966 the Central Committee of the CPSU and the Council of Ministers of the USSR adopted Resolution No. 900 «On Measures for Further Improvement of Secondary School», which became an important step in the development of the social component of children's social education. The document maintained that the Soviet school should remain comprehensive, labour-oriented and polytechnic, and its main task is to «provide pupils with a strong knowledge of basic science, to form their high communist consciousness, prepare for life and a well-thought

choice of profession. By intertwining educational work with life, the school should equip pupils with an understanding of the laws of social development, to educate them in the revolutionary and labour traditions of the Soviet people; to develop in them a high sense of Soviet patriotism, to educate the readiness to defend the socialist Homeland ...» («Pro zakhody dalshoho polipshennia roboty», 1966).

Another consequence of the ideology dominance in the communist period, in addition to excessive trust in institutional child care, became disapproval of social labour. The latter was not considered as a separate professional segment based on knowledge and skills, since the Soviet dogma denied the efficiency of direct work with disadvantaged families – it was much better to take children away from their families (Karter, 2005, p. 12). In order to introduce the principles of polytechnic and labour training, the Central Committee of the CPSU and the Council of Ministers of the USSR obliged the ministries of education and research institutes of the country to develop and implement scientifically based curricula and programs that would make provisions for increasing labour and arts class hours, and the development of pupils' versatile interests and abilities through optional classes. Subsequent years were characterized by attempts to further improve the system of children's social education in accordance with socio-political preconditions.

Thus, on December 22, 1977 the Central Committee of the CPSU and the Council of Ministers of the USSR adopted the Resolution «On Further Improvement of Pupils' Education and Preparation for Work», which focused on the school's function to help pupils acquire a solid knowledge of basic science and work skills. It pointed to the essential unity of children's education and upbringing, the close connection of mental, labour and moral education, as well as the necessity to combine studying and labour. Particular attention was paid to the organization and content of children's education through extracurricular and out-of-school activities.

In the early 1980's, in view of the tasks formulated at the XXVI Congress of the CPSU (1981) and at the Plenum of the Central Committee of the CPSU held in June 1983, labour training was defined as one of the key directions of school activities, as a primary economic, social and ethical task. However, not only the training of pupils, but also schooling required improvement. That is why in 1984 a reform of general and vocational school education was carried out, in which an attempt was made to overcome the existing shortcomings in the educational system, as well as in the forms and methods of raising children. The focus was laid on a more effective training of boarding school pupils for independent living and work. So, again, efforts were made to institute general vocational education. Obligatory extracurricular community work and a new discipline «Fundamentals of Production Process. Career Choice» were introduced. The main purpose of the reform was to improve the quality of youth's education and training, to ensure better preparation for life and work. The reform directed school and pedagogy towards the dramatic improvement of youth's vocational training, finding rational ways of combining general secondary education with vocational preparation, the enrichment of social functions and the

role of general and vocational schools, improving the social prestige and authority of the teacher. Apparently, Ukrainian boarding schools were also affected by this reform.

Thus, two sub-periods were distinguished in the second period of social education development – 1) 1965–1984; 2) 1984–1990. The next (third) period of the establishment of children's social education in boarding schools was 1991 – the beginning of the XXI century. It is characterized by modernization of the system of children's social education as a whole, innovation of its content as a result of adjusting social education to the post-Soviet paradigm of national education and reforming the established system of state accommodation and education of children. In this study, it is described as child-centric. The proclamation of state independence by our country in 1991 began a new stage in the development of Ukrainian boarding schools. The crisis, which touched on all aspects of Ukrainian society, exacerbated social contradictions and led to a significant increase in the number of socially unprotected children. On the other hand, crisis phenomena could not but affect the financial, medical and educational capacities of boarding schools servicing children who required social protection. Some of the boarding schools were closed, their financing and material security were hampered, the feasibility of their operation was questioned.

On September 27, 1991 the UN Convention on the Rights of the Child came into force in Ukraine. It stated that «a child needs to grow in a family environment, in an atmosphere of happiness, love and understanding, for the full and harmonious development of his personality» (Zadorozhnii, 2004). However, institutional forms of child care and education have not lost their relevance and remain an essential part of the educational system in Ukraine and the state support of orphans and children deprived of parental care. In the early 1990's the government laid the foundation of the state's social and youth policy and mechanisms of its implementation through various state structures and agencies, which regulated professional activities of social teachers and social workers as well as their training in higher educational institutions. The development of a new educational policy, which corresponded to market reforms in the economy, democratization of public life, the crisis in the social sphere, began (Karpenko, 2016; Kobernyk, 2018).

The reformation of Ukraine's school education in the first decade of independence (1991–2002) can be assessed as a transitional and dramatic period, a so-called bridge between the authoritarian paradigm of education that went back into the past and a new democratic personality-oriented paradigm that opened new horizons for its development (Berezivska, 2012). During this time certain positive changes in the operation of boarding schools took place. New opportunities emerged for their financing through extrabudgetary funds. New pedagogical technologies started to be used in social-educational activities of boarding schools. In 1993, a new «Resolution on Educational Institutions for Orphans and Children Deprived of Parental Care» was adopted defining the main tasks of these institutions as follows: creation of the most favourable home-alike conditions for children's life and development; pupils' timely access to education, preparation for independent life and career choice.

On April 5, 1994 the Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine «On Improving Education, Training, Social Protection and Material Support of Orphaned Children and Children Without Parental Care» was enacted. The document emphasized the need to improve the quality of education of orphans and children deprived of parental care in the new independent state of Ukraine. The Decree of the President of Ukraine No. 1153/97 «On Measures for Improvement of the Condition of Orphans and Children Deprived of Parental Care» dated October 17, 1997 drew attention to social exclusion, a low level of pupils' preparation for independent living, and, consequently, the necessity to develop new forms and ways of family upbringing of children. On April 26, 2001 the Verkhovna Rada of Ukraine passed the Law «On Protection of Childhood», according to which the central bodies of executive power, which ensure the formation of the state policy in the field of education and science, were entrusted with explication of the educational potential of state-financed educational institutions. Its result was development of the Conventional Program of psychological and practical preparation of orphans and children deprived of parental care for work and professional self-determination of pupils taking into account their abilities and interests as well as needs of the regions («Pro okhoronu dytynstva», 2001).

«Central executive authorities in the spheres of culture and arts, education and science, health care, families and children, as well as local state administrations and local self-government bodies were entrusted with» continuous improvement of the forms and methods of preparation for «independent and family life of pupils graduating from institutions for orphans and children deprived of parental care, by way of support and mentoring, among other things» («Pro zabezpechennia orhanizatsiino-pravovykh umov», 2005). However, the conspicuous unpreparedness of boarding school graduates for independent living and the lack of necessary social skills and capabilities called for drafting guidelines for further modernization and reformation of residential institutions. In 2017, in accordance with the Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine «On the National Strategy for the Reformation of the Institutional Care and Education of Children in 2017–2026», a new period began in the disadvantaged children's accommodation and education system (Andreeva, 2004). However, this period of «reloading» the state system of child care requires a more thorough analysis to assess the expected results and the effectiveness of the pupils' social education.

Leading trends in development of children's social education and transformation of its content in Ukrainian residential institutions during the outlined historical periods

Several leading trends influenced the content of children's social education and its development in residential institutions within each of the specified periods. Thus, during the first period – the ideological-organizational (1956 – the early 1960's) – there was an increase in the educational potential of boarding schools and the adaptation of certain areas of children's education to the paradigm of the authoritarian and Communist Party-led society. The concept of comprehensive development of pu-

pils and their preparation for independent life made it impossible for boarding schools to formulate and spread alternative views among children and design an individual trajectory for the development of their personality. The predominant trends that influenced the operation of boarding schools and, accordingly, social education of their pupils, were as follows: combining children's social education with productive labour; formation of a «new» generation of people by involving them into self-service and community work; professionalization of the educational process by incorporating labour training into industrial specialties.

The second socio-pragmatic period (the late 1960's – 1990's) marks accumulation of empirical material based on party views on ways to improve the content, forms and methods of children's social education in residential institutions. During this period the distribution and development of residential institutions in Ukraine is slowing down. At the same time, the key objective is to improve the content and methods of children's social education. The most significant trends that contributed to the development of children's social education in boarding schools include: a differentiated approach to social education (taking into account individual inclinations, interests, abilities and talents of pupils when choosing forms and methods of education); joint efforts of boarding schools, the public and state organizations, industrial enterprises and groups, mass media and other social institutions related to children's social education; increasing attention to the professional orientation and vocational education of the younger generation as a means of their preparation for independent life.

The third period of the evolution of social education is characterized as child-centred (as it implies modernization of a well-established system of boarding education and, accordingly, social education of children) (1991 – the beginning of the XXI century). At this time a new content of education is formed within a humanist-oriented national paradigm. Regulatory and legal grounds for further reformation of state support and education of orphans and children deprived of parental care are provided. Social education gravitates towards democratization and individualization of the educational process, creation and effective operation of new family-type child care institutions (family-type children's home and foster family), prioritizing personal development of the child taking into account personal needs, interests and capabilities, as well as provision of adequate conditions. The main trends in the development of children's social education in residential institutions were: the final transition from communist education to personally oriented; revival of traditions of national, national-patriotic and civic education; prevalence of interests and personal needs over the interests of society; devaluation of the moral and ethical component of children's social education (Sultanova, 2019).

Conclusions

The conducted study of the periodisation of children's social education in Ukrainian boarding schools (1956 – the beginning of the XXI century) corresponds to the genesis of the pedagogical thought in Ukraine and encourages further historical and pedagogical research. Substantiation of the periodisation of children's so-

cial education made it possible to determine the basic factors of its development in the residential institutions of the country and the leading trends in the formation and transformation of its content. The definition of the latter enables to design a further trajectory of the evolution of children's social education in boarding schools and prevent mistakes and evade shortcomings in educating the younger generation in Ukraine.

Prospects for further study. The study does not exhaust all aspects of the issue raised and emphasizes the relevance of further studying the problem of children's social education in the context of deinstitutionalisation changes.

References

- Adamenko, O.** (2006). *Rozvytok pedahohichnoi nauky v Ukraini v druhii polovyni XX stolittia (1950–2000 rr.)* [Development of Pedagogical Science in Ukraine in the Second Half of the XX century (1950–2000)]. (Extended abstract of Doctor's thesis). Luhansk [in Ukrainian].
- Andreeva, T.** (2004). *Semeinaia sotcializatsiia. Semeinaia psikhologiia* [Family Socialization. Family Psychology]. Sankt-Peterburg: Rech [in Russian].
- Berezivska, L.** (2012). Shkilna reforma v Ukraini pochatku 90-kh rokiv XX stolittia yak perekhidnyi period do osobystisno oriietovanoi paradyhmy osvity [School reform in Ukraine in the early 1990's as a transition period to a personality-oriented paradigm of education]. *Pedahohichna i psykhologichna nauky Ukrainy – Pedagogical and Psychological Sciences of Ukraine* (Vols. 1–5; Vol. 1), (pp. 180–190). Kyiv: Pedahohichna Dumka Publishers [in Ukrainian].
- Chertova, K.** (2007). *Rozvytok idei sotsialnoho vykhovannia shkoliariv u vitchyzniani pedahohichnii teorii ta praktytsi (dr. pol. XX st.)* [Development of Ideas of Social Education in the Ukrainian Pedagogical Theory and Practice (second half of the XX century)]. (Extended abstract of candidate's thesis). Luhansk [in Ukrainian].
- Karpenko, O.** (2016). Teoretychni zasady opiky nad ditmy v ukrainiskii pedahohitsi (XX – pochatok XXI st.) [Theoretical foundations of child custody in Ukrainian pedagogy (XX – early XXI century)]. *Pedahohichna osvita: teoriia y praktyka – Teacher education: theory and practice*, 20 (1-2016), 1, 72–76 [in Ukrainian].
- Karter, R.** (2005). *Opika nad ditmy: simia i derzhava. Vplyv instytutsiinoi formy vykhovannia na rozvytok ditei (monitorynhovyi zvit)* [Childcare: family and state. The influence of the institutional form of education on the development of children (monitoring report)]. Kyiv: Lohos [in Ukrainian].
- Kobernyk, O.** (2018). Vykhovannia v uchniv tsinnisnoho stavlennia do inshykh liudei [Upbringing pupils a value attitude to other people]. *Liudynoznavchi studii. Seriiia «Pedahohika» – Human Studies. Series of «Pedagogy»*, 6/38, 179–192. doi: [10.24919/2313-2094.6/38.119518](https://doi.org/10.24919/2313-2094.6/38.119518) [in Ukrainian].
- Pro okhoronu dytynstva: Zakon Ukrainy vid 26.04.2001 r. № 2402-III (redaktsiia stanom na 20.12.2017 r.) [On Protection of Childhood: Law of Ukraine dated April 26, 2001 No. 2402-III (as amended as of December 20, 2017)]. (2001). *Zakonodavstvo Ukrainy – Legislation of Ukraine*. Retrieved April 16, 2019, from <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/2402-14> [in Ukrainian].
- Pro orhanizatsiiu shkil-internativ v Ukrainiskii RSR: Postanova TsK KP Ukrainy i Rady Ministriv URSR vid 29 chervnia 1956 r. № 738 [On Organization of Boarding Schools

- in the Ukrainian SSR: Resolution of the Central Committee of the CPU and the Council of Ministers of the USSR of June 29, 1956 No. 738]. (1956). *Derzhavnyi arkhiv Mykolaivskoi oblasti – State Archives of the Mykolaiv region*, f. r–2817, op. 2, spr. 9, 3 ark. [in Ukrainian].
- Pro vykonannia postanovy Rady Ministriv Ukrainskoi RSR vid 23 lypnia 1957 roku № 819 «Pro dalshe rozshyrennia merezhi shkil-internatiiv v Ukrainskii RSR»: zatverdzhene Nakazom Ministerstva osvity URSR vid 2 serpnia 1957 r. № 329 [On the Implementation of the Resolution of the Council of Ministers of the Ukrainian SSR dated July 23, 1957, No. 819 «On Further Expansion of the Network of Boarding Schools in the Ukrainian SSR»: Approved by the Order of the Ministry of Education of the Ukrainian SSR dated August 2, 1957, No. 329]. (1957). *Zbirnyk nakaziv ta rozporiadzhen Ministerstva osvity Ukrainskoi RSR – Collection of the Orders and Resolutions of the Ministry of Education and Science of the Ukrainian SSR*, 14, 8–10. Kyiv [in Ukrainian].
- Pro zabezpechennia orhanizatsiino-pravovykh umov sotsialnoho zakhystu ditei-syrit ta ditei, pozbavlenykh batkivskoho pikluvannia: Zakon Ukrainy vid 13.01.2005 r. № 2342-IV (iz zminamy) [On the Provision of Organizational and Legal Conditions for the Social Protection of Orphans and Children Deprived of Parental Care: Law of Ukraine dated January 13, 2005 No. 2342-IV (as amended)].* (2005). Retrieved April 16, 2019, from <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2342-15> [in Ukrainian].
- Pro zakhody dalshoho polipshennia roboty serednoi zahalnoosvitnoi shkoly v Ukrainskii RSR: Postanova Tsentralnoho Komitetu KP Ukrainy i Rady Ministriv Ukrainskoi RSR vid 8 hrudnia 1966 roku № 900 [On Measures for Further Improvement of Secondary School Education in the Ukrainian SSR: Resolution of the Central Committee of the CPU and the Council of Ministers of the Ukrainian SSR dated December 8, 1966 No. 900].* (1966). Retrieved April 16, 2019, from <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/900-66%D0%BF> [in Ukrainian].
- Pro zakhody shchodo rozvytku shkil-internativ u 1959–1965 rr.: Postanova Tsentralnoho Komitetu KP Ukrainy i Rady Ministriv Ukrainskoi RSR vid 23 chervnia 1959 roku № 955 [Pro zakhody shchodo rozvytku shkil-internativ u 1959–1965 rr. [On Measures for the Development of Boarding Schools in 1959–1965: Resolution of the Central Committee of the CPU and the Council of Ministers of the Ukrainian SSR dated June 23, 1959, No. 955]. (1959). *Zbirnyk nakaziv ta rozporiadzhen Ministerstva osvity Ukrainskoi RSR – Collection of the Orders and Resolutions of the Ministry of Education of the Ukrainian SSR*, 13, 2–3. Kyiv [in Ukrainian].
- Sliusarenko, N.** (2010). *Teoriia i praktyka trudovoi pidhotovky divchat u shkolakh Ukrainy (kinets XIX – XX stolittia) [Theory and Practice of Girls' Vocational Training in Ukrainian Schools (the late XIX – XX centuries)]*. (Extended abstract of Doctor's thesis). Kyiv [in Ukrainian].
- Solodchuk, A.** (2015). *Sotsialne vykhovannia ditei, pozbavlenykh batkivskoho pikluvannia, v SShA [Social Education of Children Deprived of Parental Care in the United States]*. (Extended abstract of Candidate's thesis). Uman [in Ukrainian].
- Sukhomlynska, O.** (2002). *Periodyzatsiia pedahohichnoi dumky v Ukraini: kroky do novoho vymiru [Periodisation of the Pedagogical Thought in Ukraine: Steps to a New Dimension]*. *Zbirnyk naukovykh prats do 10-richchia APN Ukrainy – Collection of scholarly works on the Occasion of the 10th Anniversary of the Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine*, 1, 37–54. Kharkiv: OVS Publishers [in Ukrainian].

- Sultanova, N.** (2019). *Teoriia i praktyka sotsialnoho vykhovannia ditei v internatnykh zakladakh osvity Ukrainy (1956 – pochatok XXI st.) [Theory and Practice of Social Education of Children in Residential Educational Institutions of Ukraine (1956 – the beginning of the XXI century)]*. (Extended abstract of Doctor's thesis). Ternopil [in Ukrainian].
- Szelewa, D., & Polakowski, M.** (2019). The «ugly» face of social investment? The politics of childcare in Central and Eastern Europe. *Social Policy Administration*, (pp. 1–14). doi: [10.1111/spol.12497](https://doi.org/10.1111/spol.12497).
- Wainwright, E., & Marandet, E.** (2017). Education, parenting and family: The social geographies of family learning. *British Educational Research Journal*, 43, 213–229. doi: [10.1002/berj.3262](https://doi.org/10.1002/berj.3262).
- Zadorozhnyi, O.** (2004). Konventsiia pro prava dytyny 1989 r. [Convention on the rights of the child 1989]. In L. Huberskyi et al. (Eds.), *Ukrainska Dyplomatychna Entsyklopediia – Ukrainian Diplomatic Encyclopaedia* (Vols. 1–2; Vol. 1). Kyiv: Znannia Ukrainy [in Ukrainian].

**WSPÓŁPRACA MIĘDZY INSTYTUCJAMI W SEKTORZE
POMOCY SPOŁECZNEJ W POLSCE (2014–2020):
SZANSE I OGRANICZENIA**

<https://doi.org/10.24919/2413-2039.9/41.175697>

КАНЬОС Анна – доктор педагогічних наук, університетський професор, кафедра соціальної роботи, Університет Марії Кюрі-Склодовської у Любліні, вул. Нарutowича, 12, Люблін, 20-004, Польща

KANIOS Anna – Doctor of Pedagogical Sciences, University Professor, Social Work Department, Maria Curie-Skłodowska University in Lublin, Narutowicza Str., 12, Lublin, 20-004, Poland

E-mail address: a.kanios@wp.pl

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-4349-7833>

Бібліографічний опис статті: Kanios, A. (2019). Współpraca między instytucjami w sektorze pomocy społecznej w Polsce (2014–2020): szanse i ograniczenia. *Людинознавчі студії. Серія «Педагогіка»*, 9/41, 64–76. doi: 10.24919/2413-2039.9/41.175697.

To cite this article: Kanios, A. (2019). Współpraca między instytucjami w sektorze pomocy społecznej w Polsce (2014–2020): szanse i ograniczenia [Interentity cooperation in the social welfare sector in Poland (2014–2020): chances and limitations]. *Liudynoznavchi studii. Seria «Pedagogika» – Human Studies. Series of «Pedagogy»*, 9/41, 64–76. doi: 10.24919/2413-2039.9/41.175697.

Історія статті

Одержано: 7 травня 2019

Прорецензовано: 10 червня 2019

Подано до редакції: 20 липня 2019

Доступ он-лайн: 24 вересня 2019

Article history

Received: May 7, 2019

Received in revised form: June 10, 2019

Accepted: July 20, 2019

Available online: September 24, 2019

Journal homepage:

<http://lssp.dspu.edu.ua/>

p-ISSN 2313-2094

e-ISSN 2413-2039

© 2019 The Author. *Human studies. Series of «Pedagogy»* published by Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University & Open Journal Systems. This is an open access article under the CC BY-NC-SA 4.0 license (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>).

УДК 37.013.42(438)

**WSPÓŁPRACA MIĘDZY INSTYTUCJAMI W SEKTORZE POMOCY
SPOŁECZNEJ W POLSCE (2014–2020): SZANSE I OGRANICZENIA**

Przedmiotem analiz niniejszego artykułu jest współpraca między instytucjami w sektorze pomocy społecznej. Podejmowanie współpracy daje również wiele możliwości, ale jest też obarczone wieloma barierami. Jak wskazują badania wspól-

praca pomiędzy instytucjami pomocy społecznej i innymi podmiotami pozostawia jeszcze wiele do życzenia. Artykuł prezentuje Model kooperacji dla gmin wiejskich opracowany w ramach projektu Liderzy kooperacji realizowany w ramach Programu Wiedza, Edukacja, Rozwój realizowany w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego na lata 2014–2020 finansowany przez Ministerstwo Rodziny Pracy i Polityki Społecznej (w niniejszym projekcie Autorka pełni rolę konsultanta naukowego).

Założenie modelu kooperacji gmin wiejskich jest takie, że efektywna praca pomocowa zależy od trzech czynników: stopnia nasilenia problemów osób, rodzin w gminie, powiecie, zasobów lokalnych (infrastruktury, instytucji/podmiotów, specjalistów) oraz od konstrukcji systemu wsparcia.

System współpracy władz, instytucji pomocy i integracji społecznej, podmiotów sektorowych ma przebiegać na poziomie wertykalnym (województwo – powiat – gmina) oraz na poziomie horyzontalnym (pomiędzy instytucjami w powiatach i w gminach).

Model kooperacji opiera się na zbudowaniu systemu współpracy na każdym poziomie oraz wyznaczeniu lidera współpracy. I tak, na poziomie województwa koordynatorem współpracy ma być Regionalny Ośrodek Polityki Społecznej, a z jego ramienia wyznaczony koordynator-doradca, na poziomie powiatu instytucją odpowiedzialną za koordynowanie współpracy ma być Powiatowe Centrum Pomocy Rodzinie, a z jego ramienia animator odpowiedzialny za kooperację pomiędzy podmiotami i na poziomie gminy instytucją organizującą działania wspólnotowe będzie Gminny Ośrodek Pomocy Społecznej. Funkcję lidera na najniższym poziomie ma pełnić animator GOPS, którym w zamierzeniu powinien być pracownik socjalny.

Każda z tych instytucji ma określone zadania w procesie współpracy. Aby pracownicy radzili sobie z zadaniami oraz pojawiającymi się trudnościami dodatkowo w modelu współpracy wprowadzono system wsparcia dla pracowników i rodzin zaangażowanych we współpracę poprzez różne formy edukacji (szkolenia, supervizję, coaching, wyjazdy studyjne).

Przez cały okres wdrażania Modelu kooperacji realizowana będzie ewaluacja działań mająca na celu poprawianie modelu pod względem wytycznych obserwowanych w praktyce, kontrolę jakości (efektywności) realizowanych działań, wzmocnienie odpowiedzialności oraz wzmocnienie partnerstwa.

Słowa kluczowe: współpraca; pomoc społeczna; środowisko lokalne; Polska.

СПІВПРАЦЯ МІЖ СОЦІАЛЬНИМИ ІНСТИТУЦІЯМИ У ПОЛЬЩІ (2014–2020): ПРОБЛЕМИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ

Предметом дослідження у статті є співпраця між соціальними інституціями. Співпраця пропонує багато можливостей, але вона також має багато бар'єрів. Дослідження показують, що співпраця між установами соціальної допомоги та іншими структурами потребує вдосконалення. У статті представлена модель співпраці сільських громад, розроблена в рамках проекту лідерів співробітництва, що здійснюється в рамках Програми «Знання, освіта та розвиток», реалізованої в рамках Європейського соціального фонду на 2014–2020 роки, фінансується Міністерством сім'ї, праці та соціальної політики (у цьому проекті автор виконує роль наукового консультанта).

Модель співпраці сільських громад базується на тому, що ефективна робота з надання допомоги залежить від трьох факторів: гостроти проблем людей, сімей у комуні, повіті, місцевих ресурсів (інфраструктури, установ/організації, спеціалістів) та розроблення системи підтримки.

Система співпраці органів влади, інститутів соціальної допомоги та інтеграції, галузевих структур має відбуватися як на вертикальному рівні (воєводство – повіт – комуна), так і на горизонтальному (між установами в повітах і гмінах). Модель співпраці базується на побудові системи співпраці на кожному рівні та призначенні лідера. Отже, на рівні воєводства координатором повинен стати Регіональний центр соціальної політики, а від його імені призначається координатор-радник, на рівні повіту – установою, відповідальною за координацію співпраці, повинен бути Центр підтримки сім'ї, а від його імені – аніматор, відповідальний за співпрацю між суб'єктами, на рівні гміни – Комунальний центр соціальної допомоги буде закладом, який організовує діяльність громади. Функцію лідера на найнижчому рівні має виконувати лідер цього центру – соціальний працівник. Кожна з цих установ має конкретні завдання в процесі співпраці. Для того, щоб працівники могли впоратися із завданнями та труднощами, у моделі співпраці було запроваджено додаткову систему підтримки працівників та сімей, які беруть участь у співпраці через різні форми навчання (підвищення кваліфікації, супервізія, коучінг, навчання, нагляд, навчальні поїздки).

Протягом усього періоду впровадження моделі співробітництва здійснюватиметься оцінка заходів щодо вдосконалення моделі з точки зору дотриманих на практиці настанов, контролю якості (ефективності) реалізованих заходів, посилення відповідальності та зміцнення партнерства.

Ключові слова: співпраця; соціальна допомога; місцеве середовище; Польща.

INTERENTITY COOPERATION IN THE SOCIAL WELFARE SECTOR IN POLAND (2014–2020): CHANCES AND LIMITATIONS

The subject of the analysis of this article is cooperation between institutions in the social assistance sector. Undertaking cooperation also offers many possibilities, but it is also burdened with many barriers. As research shows, cooperation between social welfare institutions and other entities leaves much to be desired. The article presents a Model of cooperation for rural communes developed within the Leaders of Cooperation project implemented under the Knowledge, Education and Development Program implemented as part of the European Social Fund for 2014–2020 financed by the Ministry of Family Labor and Social Policy.

Establishing a co-operation model for rural communes is such that effective assistance work depends on three factors: the severity of the problems of people, families in the commune, powiat, local resources (infrastructure, institutions/entities, specialists) and the design of the support system.

The system of cooperation between authorities, social assistance and integration institutions, sector entities is to run on the vertical level (voivodship – poviát – commune) and on the horizontal level (between institutions in poviats and communes).

The cooperation model is based on building a cooperation system at each level and appointing a cooperation leader. At the voivodship level, the co-ordinator of the cooperation is to be the Regional Social Policy Center, and on its behalf appointed coordinator-advisor, at the poviát level the institution responsible for coordinating cooperation is to be the Poviát Family Assistance Center, and on its behalf, the animator responsible for cooperation between entities and at the level municipalities, the institution organizing community activities will be the Municipal Center for Social Welfare. The role of the leader at the lowest level is to be played by the GOPS animator, which should be a social worker.

Each of these institutions has specific tasks in the cooperation process. In order for employees to cope with tasks and emerging difficulties, a support system for employees and families involved in cooperation through various forms of education (training, supervision, coaching, study trips) was additionally introduced in the cooperation model.

Throughout the implementation of the Cooperation Model, an evaluation will be carried out to improve the model in terms of the guidelines observed in practice, to control the quality (effectiveness) of the activities carried out, strengthen the accountability and strengthen the partnership.

Key words: cooperation; social assistance; local environment; Poland.

Acknowledgments & Funding. Sincere thanks to all those involved in the Leaders of Cooperation project, which is implemented as part of the Knowledge, Education and Development Program implemented as part of the European Social Fund for 2014–2020 financed by the Ministry of Family Labor and Social Policy.

Introduction

Wejście do Unii Europejskiej otworzyło Polsce nowe perspektywy rozwoju m.in. w obszarze polityki społecznej. Aby wykorzystać tę szansę, potrzebne są wspólne działania władz samorządowych, instytucji publicznych, organizacji pozarządowych, a także szeroko rozumianego biznesu. Najlepiej jeżeli współpraca obejmuje wszystkie sektory i realizowana jest w formie partnerstwa, bowiem to ono otwiera nowe możliwości dla każdego z sektorów (O’Leary et al., 2018). Wzajemne relacje pomiędzy organizacjami, oparte na zaufaniu, mające na celu osiągnięcie wspólnych celów. Wzajemne zaufanie jest cechą odróżniającą współpracę partnerską od tradycyjnych form współpracy, opartych na formalnym kontrakcie, w którym zasady gry są jasno określone, a ich nieprzestrzeganie egzekwowane zapisami kontraktu. Natomiast wzajemne zaufanie sprawia, że możliwa jest otwartość, swobodny przepływ informacji, dzielenie korzyści i ryzyka, rozwiązywanie problemów partnera na równi z własnymi (Żabińska, 2006, s. 411).

Największe prawdopodobieństwo rozwoju efektywnej współpracy występuje w sytuacji niezależności tzn., gdy organizacje nie potrzebują wzajemnie swych za-

sobów i nie mają konfliktowych celów. B. Hudson (1987, s. 175–182) wyróżnił trzy typy współzależności organizacyjnej: horyzontalną, symbiotyczną i wertykalną. Horyzontalna współzależność oznacza rywalizację w zakresie pozyskiwania oraz dysponowania zasobami, a symbiotyczna jest oparta na wzajemnie świadczonych usługach. W obydwu wypadkach organizacje nie posiadają kontroli nad zasobami potrzebnymi drugiej instytucji. Wertykalnie współzależne od siebie organizacje znajdują się w relacjach hierarchicznych i są partnerami transakcji związanych z problemami zależności od zasobów. Wymianie i współpracy sprzyja najbardziej sytuacja współzależności, gdy realizacja celów jednej organizacji jest efektywniejsza przy użyciu zasobów drugiej. Współpracy międzyorganizacyjnej służy również kontekst organizacyjny, podobieństwo cech organizacji oraz specyfika więzi międzyorganizacyjnych. Poza tym ważna jest też homogeniczność funkcjonalna i strukturalna organizacji, podobieństwo ich celów i systemów wartości, zgoda co do obszarów działania, a także świadomość współzależności. Istotna wydaje się również opłacalna wymiana organizacyjna, niski stopień formalizacji stosunków, ich odpowiednia intensywność oraz standaryzacja stosunków.

W obszarze pomocy społecznej występują następujące instytucje: instytucje rynku pracy, instytucje edukacyjne, instytucje ochrony zdrowia, instytucje zabezpieczenia społecznego, instytucje pomocy społecznej (instytucje pomocowe) (Łuczak, 2018). Pomiędzy tymi podmiotami istnieją trzy możliwe typy działań:

– wspólna lokalizacja (org. collocation) polegająca na umieszczeniu w jednej lokalizacji przedstawicieli różnych służb;

– współpraca (org. collaboration) – wymiana zasobów różnych agencji, które dzielą się – informacjami, wzajemnie i wspólnie szkolą, wymieniają informacjami tworząc sieci;

– współdziałanie (org. cooperation) – wspólna praca różnych agencji i profesjonalistów, np. w zespołach interdyscyplinarnych, zadaniowych (Lizut, 2019, s. 19–20).

Do najczęściej występujących barier utrudniających współpracę międzyinstytucjonalną w obszarze pomocy społecznej zalicza się: brak woli współpracy, otwartości ze strony instytucji; formalizm, biurokrację, czasochłonne procedury; brak wspólnego systemu informatycznego; brak przepływu informacji między instytucjami oraz trudności komunikacyjne; brak wspólnego celu; postrzeganie partnerów lokalnych jako konkurencji; niską motywację pracowników do angażowania się w dodatkowe przedsięwzięcia; brak inicjatyw oraz pomysłów na wspólne działanie ze strony pracowników i kierownictwa danych instytucji (Szyszka, Wąsiński, & Zasada-Chorab, 2014, s. 18). Podejmowanie współpracy daje również wiele możliwości. Przyczynia się do rozwiązywania wielu ważnych problemów społecznych, powoduje wzmocnienie szans rozwojowych instytucji i organizacji lokalnych, wzmacnia potencjał każdego z partnerów, którzy w pojedynkę niewiele mogliby zdziałać, przyczynia się do promocji szans środowisk lokalnych oraz aktywizuje i zmusza do działania (Kanios, 2012a).

Teorie kapitału społecznego jako podstawa współpracy / Theories of social capital as a basis for cooperation

Koncepcjami teoretycznymi, na których można oprzeć rozważania dotyczące współpracy partnerskiej w obszarze pomocy społecznej, są z całą pewnością koncepcje kapitału społecznego. We współczesnej socjologii za twórców kapitału społecznego uważani są P. Bourdieu, J.S. Coleman i R. Putnam.

Według P. Boudiera kapitał społeczny jest specyficznym rodzajem zasobów związanych z posiadaniem trwałej, mniej lub bardziej zinstytucjonalizowanej sieci znajomości opartej na wzajemnym uznaniu. Kapitał społeczny ułatwia jednostce dostęp do innych rodzajów kapitału (ekonomicznego, kulturowego, symbolicznego), będąc w dużej mierze rezultatem konwersji jednych zasobów w drugie. Z kolei w opinii R. Putnama kapitał społeczny oznacza ogół norm, sieci wzajemnego zaufania, lojalności, poziomych sieci zależności w danej grupie społecznej. Kontynuatorem tej szkoły definiowania kapitału społecznego jest F. Fukuyama, według którego w odniesieniu do społeczeństwa kapitał społeczny oznacza umiejętność współpracy międzyludzkiej w obrębie grup i organizacji w celu realizacji własnych interesów.

J. Coleman z kolei kapitał społeczny określa jako pewien zespół cech, takich jak: zaufanie, normy i powiązania między jednostkami, zwiększające ich sprawność we wspólnym działaniu i pozwalają na osiągnięcie pewnych celów, których nie mogliby osiągnąć bez tego kapitału. Kapitał społeczny jest ukryty w relacjach międzyludzkich a kapitał ludzki – w wiedzy i umiejętnościach nabytych przez jednostkę. Jest to zasób mający owe źródło w strukturze społecznej, a w szczególności we wzajemnych oczekiwaniach, odpowiedzialności i relacjach opartych na autorytecie oraz pewnych zasadach, które w rezultacie zwiększają efektywność działania organizacji (por. Kanios, 2012b).

Przedmiotem analiz niniejszego artykułu jest współpraca między instytucjami pomocy społecznej w środowiskach lokalnych (wiejskich) dlatego należy rozważyć kwestie dotyczące środowiska lokalnego i jego specyfiki. Środowisko lokalne to podstawowe pojęcie pedagogiki społecznej. Jego istota i cechy były przedmiotem analiz już H. Radlińskiej, prekursorki polskiej pedagogiki społecznej. Według niej «środowisko to zespół warunków, w których bytuje jednostka, i czynników przekształcających osobowość, oddziałujących stale lub przez jakiś czas dłuższy [...], które jest zespołem zjawisk przyrodniczych, kulturalnych i osobowych» (Radlińska, 1961, s. 30).

Zdaniem T. Pilcha z kolei środowisko lokalne «to gromada ludzi zamieszkujących ograniczone i względnie izolowane terytorium, posiadających i ceniących wspólną tradycję, wartości i symbole, instytucje usługowe i kulturowe, świadomych jedności, odrębności i przejawiających gotowość do wspólnotowego działania, żyjących w poczuciu przynależności i wewnętrznego bezpieczeństwa» (Pilch, 1995, s. 157).

Cechami środowiska lokalnego są przede wszystkim:

– wyraźne granice terytorialne i zazwyczaj własna infrastruktura materialno-instytucjonalna;

- współwystępowanie grup o charakterze wspólnotowym (więzi osobowe, przyjacielskie) oraz stowarzyszeniowym (organizacje powołane do życia w konkretnym celu);
- świadomość przynależności do danej społeczności lokalnej;
- poczucie jedności i chęć wspólnego działania, zwłaszcza w sytuacjach trudnych, kryzysowych;
- istnienie systemu kontroli społecznej;
- występowanie jawnych sił społecznych (na przykład wolontariuszy czy też w formie bardziej zorganizowanej, na przykład grup zadaniowych, stowarzyszeń społecznych);
- istnienie sieci społecznych (osobowych i rzeczowych) wzmacniających członków społeczności lokalnej i dającej im poczucie bezpieczeństwa;
- uleganie zmianom (Winiarski, 2006, s. 141).

Zgodnie z Ustawą o pomocy społecznej z dnia 12 marca 2004 roku (Art. 2 ust. 1) «pomoc społeczna jest instytucją polityki społecznej państwa mającą na celu umożliwienie osobom i rodzinom przezwyciężenie trudnych sytuacji życiowych, których nie są one w stanie pokonać, wykorzystując własne uprawnienia, zasoby i możliwości». Celem pomocy społecznej jest zaspokajanie niezbędnych potrzeb życiowych osób i rodzin oraz umożliwianie im bytowania w warunkach odpowiadających godności człowieka. Pomoc społeczna powinna w miarę możliwości doprowadzić do życiowego usamodzielnienia osób i rodzin, oraz ich integracji ze środowiskiem («Ustawa o pomocy społecznej», 2004).

Jednym z podstawowych zadań pracownika socjalnego jest współpraca i współdziałanie z innymi specjalistami w celu przeciwdziałania i ograniczania patologii i skutków negatywnych zjawisk społecznych, łagodzenie skutków ubóstwa. Jak wskazują badania i praktyka zawodowa współpraca pomiędzy instytucjami pomocy społecznej i innymi podmiotami pozostawia wiele do życzenia (Dixon et al., 2019). D. Trawkowska pisała o działaniach pozornych w pomocy społecznej. Wskazywała na wiele obszarów, w których takie działania wysapują. Zaliczyła do nich również obszar współpracy pomiędzy pracownikami pomocy społecznej, nazywając ich działania «iluzją współpracy» w instytucjach pomocy społecznej. Owa iluzja współpracy przejawiała się zdaniem Autorki trudnościami we współpracy pracowników socjalnych z pracownikami innych działów w ramach danej instytucji, występowaniem konfliktów, ostrej rywalizacji, negowaniem przydatności i jakości pracy jednej ze stron konfliktu, praktykami dyskryminującymi pracowników lub całe grupy pracowników w dostępie do informacji. Wskazywała także na problemy we współpracy między grupami pracowniczymi wzmacniane wadliwym, niekiedy nieetycznym zarządzaniem. Jak wykazują kontrole Najwyższej Izby Kontroli Ośrodki Pomocy Społecznej również obecnie w sposób niewystarczający współpracują z organizacjami społecznymi i pozarządowymi oraz innymi podmiotami wymienionymi w ustawie o pomocy społecznej («Działania Ośrodków Pomocy»). Powyższe argumenty uzasadniają sens i potrzebę wypracowania i wprowadzenia Modelu współpracy w sektorze pomocy społecznej w Polsce.

Model kooperacji dla gmin wiejskich¹ / Cooperation model for rural communes

Model kooperacji dla gmin wiejskich został wypracowany przez reprezentantów różnych podmiotów pomocy i integracji społecznej oraz instytucji działających w sferze ubóstwa i wykluczenia społecznego, pracowników wojewódzkich podmiotów samorządowych i rządowych makroregionu wiejskiego, profesjonalistów i ekspertów, zatrudnionych w Zespołach ds. Modeli przy Regionalnych Ośrodkach Polityki Społecznej i Mazowieckim Centrum Polityki Społecznej z terenu pięciu województw: mazowieckiego, lubelskiego, podlaskiego, podkarpackiego i świętokrzyskiego.

Założenie modelu kooperacji gmin wiejskich jest takie, że efektywna praca pomocowa zależy od trzech czynników: stopnia nasilenia problemów osób, rodzin w gminie, powiecie, zasobów lokalnych (infrastruktury, instytucji/podmiotów, specjalistów) oraz od konstrukcji systemu wsparcia. Zanim opracowano model kooperacji przeprowadzono diagnozę w gminach wiejskich. Diagnoza obejmowała poziom współpracy pomiędzy podmiotami umiejscowionymi we wszystkich sektorach, ze szczególnym uwzględnieniem sektora publicznego, obszaru pomocy i integracji społecznej. Jak wykazały analizy poziom współpracy w badanych gminach jest zróżnicowany. Najczęstszymi formami dotychczasowej współpracy są: udzielanie informacji wspólne szkolenia, uczestnictwo we wspólnych projektach oraz realizowanie zadań wynikających z odpowiednich ustaw.

Kryteriami oceny poziomu współpracy w gminach były: komunikowanie się między przedstawicielami instytucji, procedura diagnozowania problemów, sieć współpracy, zgodność działania przedstawicieli podmiotów oraz zaangażowanie instytucji.

Założenie modelu kooperacji w gminach wiejskich jest takie, że ma on budować **system współpracy**. Jego propozycja uwzględnia więc współdziałanie/partnerstwo władz, instytucji pomocy i integracji społecznej, podmiotów sektorowych na poziomie wertykalnym (województwo – powiat – gmina) oraz na poziomie horyzontalnym (pomiędzy instytucjami w powiatach i w gminach, które budują Partnerski Zespół Kooperacji). Taka konstrukcja opiera się na wnioskach teoretycznych dotyczących zasad kooperacji, rekomendacjach z dobrych praktyk, kompetencjach legislacyjnych przyporządkowanych instytucjom (każdy z podmiotów porusza się w obrębie własnych zadań), a przede wszystkim postrzeganiu MODELU KOOPERACJI w kontekście kompleksowego systemu pomocy, zamiast kolejnego zadania do wdrożenia dla podmiotów (Lizut, 2019, s. 38).

Nadrzędnym celem Modelu Kooperacji jest wsparcie instytucji na terenie gmin i powiatów, aby mogły efektywniej pomagać osobom i rodzinom. Wsparcie to miałyby charakter budowania systemu, a nie działań doraźnych i interwencyjnych.

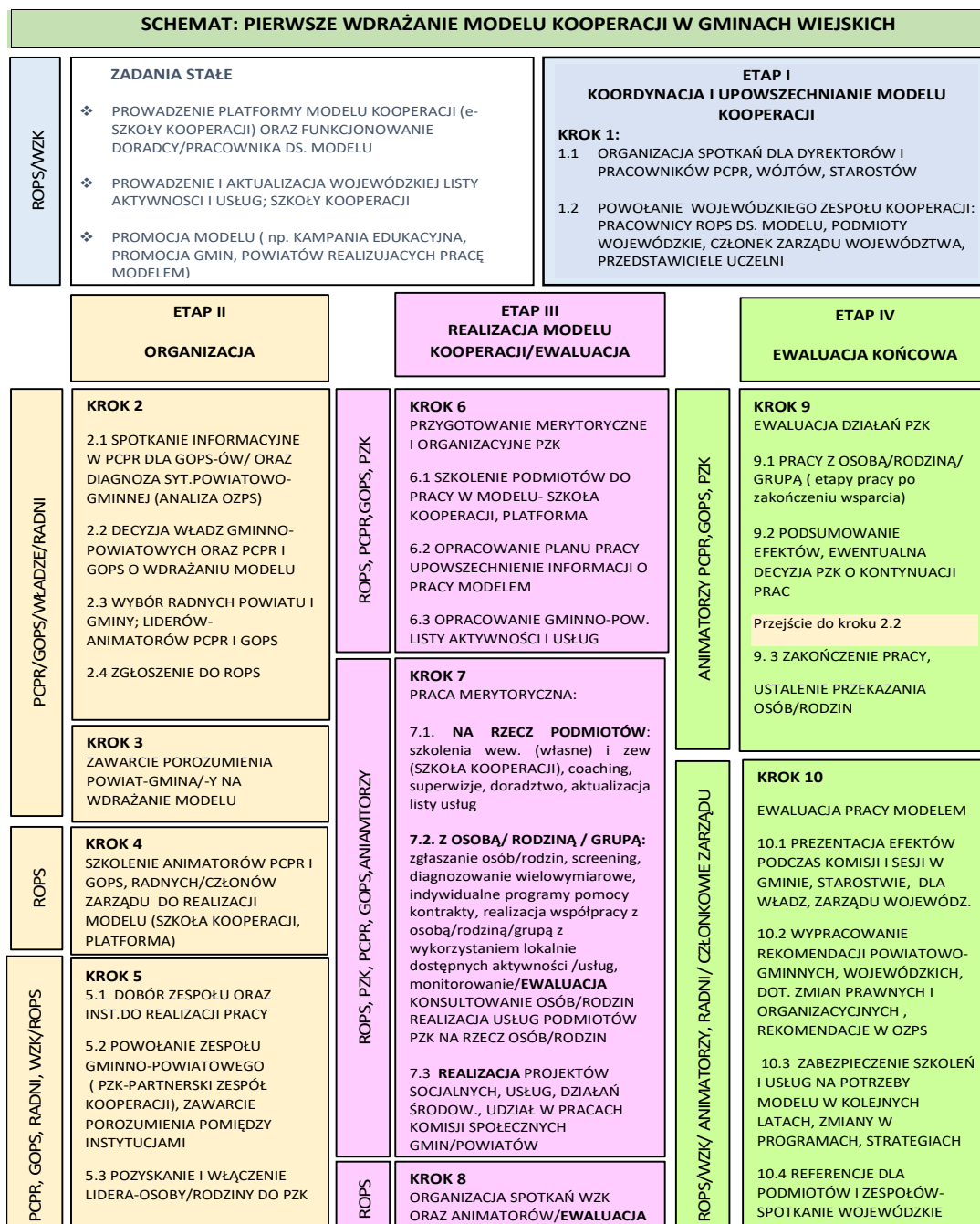
¹ Model prezentuję zgodnie z opracowaniem *Model kooperacji w gminach wiejskich* pod redakcją A. Tomulewicz, E. Bieleckiej, 2019, który powstał w ramach projektu *Liderzy kooperacji* realizowany w ramach *Programu Wiedza, Edukacja, Rozwój realizowany w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego na lata 2014–2020*, w którym Autorka pełni rolę konsultanta naukowego.

Tab. 1. Wskaźniki kooperacji w gminach

Kryteria	Wskaźniki wysokiego stopnia kooperacji	Wskaźniki niskiego stopnia kooperacji
1. Komunikowanie się między przedstawicielami instytucji	Zarówno formalne, jak i nieformalne, niezależne od «sympatii», rozumienie potrzeb i znajomość zadań	Wyłącznie formalne Nieznajomość zadań Niechęć do poznania
2. Procedura diagnozowania problemów	W pierwszym rzędzie diagnoza osoby, rodziny, grupy, pozyskanie informacji i kwalifikacja do tej lub innej instytucji, a następnie ustalenie procedur, dokumentacji	Skupianie się wyłącznie na procedurach
3. Sieć współpracy	Rozbudowana/gęsta tzn. współpraca wielu instytucji przy szukaniu rozwiązywania, zaufanie i dzielenie się zadaniami	Prosta współpraca tylko niektórych instytucji i tylko przy rozwiązywaniu niektórych problemów
4. Zgodność działania	Ustalanie zgodnych interpretacji i zgodnych sposobów działania przez wszystkie instytucje, sukcesywna ich realizacja wg wspólnego planu. Wspólny cel i monitoring	Oddzielne (niekiedy sprzeczne) interpretacje i sposoby działania instytucji, każda jest zainteresowana swoimi zadaniami
5. Zaangażowanie instytucji	Wyrażona chęć (często poparta konkretnymi przykładami współpracy), istnienia lidera/liderów współpracy, poczucie odpowiedzialności, dbanie o wyniki	Brak chęci (przykładów) współpracy

Efektywność pomocy zależy od trzech, wpływających na siebie wzajemnie czynników: stopnia nasilenia problemów osób, rodzin, grup w gminie, powiecie, które obejmujemy wsparciem; zasobów lokalnych – infrastruktury, instytucji/podmiotów, specjalistów, liderów; konstrukcji systemu wsparcia.

W modelu zakłada się również, że bez systemu profesjonalnych powiązań (konstrukcji systemu wsparcia) pomiędzy zasobami powiatowo-gminnymi, bez wypracowanej kultury kooperacji (PZK-Partnerskie Zespoły Kooperacji), otwartej komunikacji, podziału zadań opartego na zaufaniu, wspólnej, etapowej pracy na rzecz jednego wspólnego celu, wysokiej odpowiedzialności za efekty i scalającego lidera – wszystkie potencjały pozostaną jedynie możliwością. Proponuje się, by działania PZK koncertowały się na instytucjach poprzez budowanie metodycznej pracy w zespole pracowników na rzecz rozwoju profesjonalizmu podmiotów kooperacji oraz na współpracy podczas metodycznego działania na rzecz osób, rodzin i grup. Budowa i koordynacja systemu to zadania samorządu województwa i władz.

Rys. 1. Schemat Modelu Kooperacji w gminach wiejskich²

(za: Tomulewicz & Bielecka, 2019, s. 58)

² Wyjaśnienia skrótów, które są użyte na schemacie: ROPS – Regionalny Ośrodek Polityki Społecznej; PCPR – Powiatowe Centrum Pomocy Rodzinie; GOPS – Gminny Ośrodek Pomocy Społecznej; PZK – Partnerski Zespół Kooperacji.

Model kooperacji opiera się na zbudowaniu systemu współpracy na każdym poziomie oraz wyznaczeniu lidera współpracy. I tak, na poziomie województwa koordynatorem współpracy ma być Regionalny Ośrodek Polityki Społecznej, a z jego ramienia wyznaczony koordynator-doradca, na poziomie powiatu instytucją odpowiedzialną za koordynowanie współpracy ma być Powiatowe Centrum Pomocy Rodzinie, a z jego ramienia animator odpowiedzialny za kooperację pomiędzy podmiotami i na poziomie gminy instytucją organizującą działania wspólnotowe będzie Gminny Ośrodek Pomocy Społecznej. Funkcję lidera na najniższym poziomie ma pełnić animator GOPS, którym w zamierzeniu powinien być pracownik socjalny. Warto dodać, że planuje się, aby współpraca odbywała się na zasadzie porozumień pomiędzy podmiotami. Dodatkowo wprowadza się system wsparcia dla pracowników i rodzin zaangażowanych we współpracę poprzez różne formy edukacji (spotkania, mikro-szkolenia, szkolenia, superwizje, coaching, wyjazdy). W prezentowanym modelu działania edukacyjne mają być realizowane w postaci tzw. szkoły kooperacji.

Warto podkreślić również, iż przez cały czas wdrażania Modelu kooperacji realizowana będzie ewaluacja działań. Ewaluacja to obiektywna ocena projektu, programu lub polityki na wszystkich jego etapach, tj. planowania, realizacji i mierzenia rezultatów. Powinna ona dostarczyć rzetelnych i przydatnych informacji pozwalając wykorzystać zdobytą w ten sposób wiedzę w procesie decyzyjnym. Często dotyczy ona procesu określania wartości lub ważności działania, polityki lub programu (www.efs.gov.pl)³. Obejme ona równe obszary, m.in. zaangażowanie pracowników instytucji, działania na rzecz społeczności lokalnej (budowanie i aktualizacja listy usług i aktywności, projekty socjalne, prowadzenie grup, opracowane materiały, informatory i inne), działania wspólne z władzami (liczba i rodzaj spotkań, ustaleń, nowe inicjatywy i usługi, zmiany w programach, projektach, OZPS⁴, strategiach, rozbudowa infrastruktury, pozyskane finanse itp.), działania promocyjne (liczba działań upowszechniających, kampanii, edukacji społeczności i władz, spotkań i wydażeń). Drugi poziom ewaluacji to przyjrzenie się efektom współpracy kooperacyjnej podmiotów na rzecz osób i rodzin objętych wsparciem (ilościowo i jakościowo). Zostaną zebrane informacje do ilu i jakich rodzin i osób kierowano wsparcie MODELEM, jakie podejmowano metody i narzędzia współpracy, ile planów współpracy zakończyło się osiągnięciem efektów i dlaczego. Jakie są spostrzeżenia rodzin i osób, korzystających ze wsparcia w MODELU (Tomulewicz & Bielecka, 2019, s. 86).

Conclusions

Podsumowując prowadzone rozważania należy mieć nadzieję, że zaprezentowany Model kooperacji nie będzie tylko kolejnym modelem wypracowanym przez zespół zadaniowy, który nie zostanie wdrożony do praktyki społecznej. Wówczas,

³ www.efs.gov.pl, dostęp z dnia 03.05.2019 r.

⁴ OZPS – Ocena Zasobów Pomocy Społecznej

używając sformułowania D. Trawkowskiej (2009, s. 131–132) byłyby to tylko *działanie pozorne* przejawiające się pozorowaną współpracą między specjalistami i iluzją współpracy.

References

- Dixon, J., Trathen, A., Wittenberg, R., Mays, N., Wistow, G., & Knapp, M.** (2019). Funding and planning for social care in later life: a deliberative focus group study. *Health & Social Care in the Community*. doi: <https://doi.org/10.1111/hsc.12768>.
- Działania Ośrodków Pomocy Społecznej w zakresie rozpoznawania i monitorowania sytuacji społecznej [Activities of Social Welfare Centers in the area of identifying and monitoring the social situation]*. NIK Report. Retrieved March 11, 2019, from www.nik.gov.pl [in Polish].
- Hudson, B.** (1987). Collaboration in Social Welfare: A Framework for Analysis. *Policy and Politics*, 15 (1), 175–182.
- Kanios, A.** (2012a). *The Attitudes of Employees in the Public and Non-Governmental Sector towards Local Partnership Supporting the Labour Market*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Kanios, A.** (2012b). *Przemiany społeczno-edukacyjne środowisk lokalnych Lubelszczyzny zaangażowanych w polsko-duńską współpracę partnerską [Social and educational changes of local communities in the Lublin region involved in Polish-Danish partnership]*. Lublin: Wyd. UMCS [in Polish].
- Lizut, J.** (2019). Podmioty kooperacji [Co-operation entities]. In A. Tomulewicz & E. Bielecka (Eds.), *Model kooperacji w gminach wiejskich. Materiał dla Regionalnych Ośrodków Polityki Społecznej oraz Wojewódzkich Zespołów Kooperacji – Model of cooperation in rural communes. Proceedings for Regional Social Policy Centers and Provincial Co-operation Teams* (pp. 15–26). Rzeszów–Białystok–Kielce–Lublin–Warszawa. Materiały niepublikowane [in Polish].
- Łuczak, P.** (2018). How do pension and healthcare systems frame long-term care policy? Comparison of the Czech Republic and Poland. *Social Policy Administration*, 52, 1396–1409. doi: <https://doi.org/10.1111/spol.12399>.
- O’Leary, C., Baines, S., Bailey, G., McNeil, T., Csoba, J., & Sipos, F.** (2018). Innovation and Social Investment Programs in Europe. *European Policy Analysis*, 4, 294–312. doi: [10.1002/epa2.1052](https://doi.org/10.1002/epa2.1052).
- Pilch, T.** (1995). Środowisko lokalne – struktura, funkcje, przemiany [Local environment – structure, functions, transformations]. In T. Pilch & I. Lepalczyk (Eds.), *Pedagogika społeczna. Człowiek w zmieniającym się świecie – Social pedagogy. A man in a changing world* (pp. 155–170). Warszawa: «Żak» [in Polish].
- Radlińska, H.** (1961). *Pedagogika społeczna [Social pedagogy]*. Wrocław–Warszawa–Kraków: Ossolineum [in Polish].
- Szyszka, M., Wąsiński, A., & Zasada-Chorab, A.** (2014). Kultura współpracy instytucji z obszaru pomocy i integracji społecznej oraz rynku pracy [The culture of cooperation between institutions in the area of social assistance and integration, and the labor market]. *Podręcznik wdrażania modelu współpracy instytucji z obszaru pomocy i integracji społecznej oraz rynku pracy. Problemy i zasoby społeczne – Diagnostyka – Mapa interaktywna – Strategie działania – Manual of implementation of the model of cooperation between institutions in the area of social assistance and integration*

- as well as the labor market. Problems and social resources – Diagnosis – Interactive map – Strategies of action (pp. 11–36). Warszawa [in Polish].
- Tomulewicz, A., & Bielecka, E.** (Eds.). (2019). *Model kooperacji w gminach wiejskich. Materiał dla Regionalnych Ośrodków Polityki Społecznej oraz Wojewódzkich Zespołów Kooperacji [Model of cooperation in rural communes. Material for Regional Social Policy Centers and Provincial Co-operation Teams]*. Rzeszów–Białystok–Kielce–Lublin–Warszawa. Materiały niepublikowane [in Polish].
- Trawkowska, D.** (2009). Działania pozorne w pomocy społecznej – przejawy – mechanizmy – skutki [Sham actions in social assistance – manifestations – mechanisms – effects]. *Przegląd Socjologiczny – Sociological Review*, 58 (1), 129–147 [in Polish].
- Ustawa o pomocy społecznej z dnia 12 marca 2004 roku [Social Security Act of 12 March 2004]. (2004). *Dziennik Ustaw – Journal of Laws*, nr 64, poz. 593 [in Polish].
- Winiarski, M.** (2006). Edukacja środowiskowa – istota, wymiary, aktualne problemy [Environmental education – essence, dimensions, current problems]. In S. Kawula (Ed.), *Pedagogika społeczna. Dokonania – aktualności – perspektywy – Social pedagogy. Achievements – news – perspectives* (pp. 139–147). Toruń: Wyd. Adam Marszałek [in Polish].
- Żabińska, T.** (2006). Partnerstwo jako determinanta rozwoju turystyki w regionie. Dylematy teorii i praktyki [Partnership as a determinant of tourism development in the region. Dilemmas of theory and practice]. In A. Nowakowska & M. Przydział (Eds.), *Turystyka w badaniach naukowych. Prace Ekonomiczne – Tourism in scientific research. Economic Works* (pp. 409–424). Rzeszów: Wyd. WSZiZ w Rzeszowie [in Polish].

**PREPARATION OF TEACHERS IN UKRAINE'S
POSTGRADUATE EDUCATION INSTITUTIONS
ON ORGANIZATION OF INCLUSIVE SCHOOL EDUCATION**

<https://doi.org/10.24919/2413-2039.9/41.175702>

ЯНКОВИЧ Олександра – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки і методики початкової та дошкільної освіти, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, вул. Максима Кривоноса, 2, Тернопіль, 46027, Україна; Куявсько-Поморська вища школа, вул. Торунська, 55-57, Бидгощ, 85-023, Польща

YANKOVYCH Oleksandra – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of Pedagogy and Methods of Primary and Pre-school Education Department, Ternopil Volodymyr Hnatyuk National Pedagogical University, Maksym Kryvonos Str., 2, Ternopil, 46027, Ukraine; Kujawy and Pomorze University of Bydgoszcz, ul. Toruńska, 55-57, Bydgoszcz, 85-023, Poland

E-mail address: yankov@tnpu.edu.ua

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-4253-5954>

ResearcherID: <https://publons.com/researcher/1927393/oleksandra-yankovych/>

ПРИМАКОВА Віталія – доктор педагогічних наук, професор, кафедра теорії й методики виховання, психології та інклюзивної освіти, КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», вул. Покришева, 41, Херсон, 73000, Україна

PRYMAKOVA Vitaliia – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Education, Psychology and Inclusive Education Department, Kherson Academy of Continuing Education, Pokrysheva Str., 41, Kherson, 73000, Ukraine

E-mail address: pran703@gmail.com

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-8914-6748>

ResearcherID: <https://publons.com/researcher/1696005/vitaliia-prymakova/>

Бібліографічний опис статті: Янкович, О., & Примакова, В. (2019). Preparation of teachers in Ukraine's postgraduate education institutions on organization of inclusive school education. *Людинознавчі студії. Серія «Педагогіка», 9/41, 77–87.* doi: 10.24919/2413-2039.9/41.175702.

To cite this article: Yankovych, O., & Prymakova, V. (2019). Preparation of teachers in Ukraine's postgraduate education institutions on organization of inclusive school education. *Liudynoznavchi studii. Serii «Pedagogika» – Human Studies. Series of «Pedagogy», 9/41, 77–87.* doi: 10.24919/2413-2039.9/41.175702.

Історія статті

Одержано: 21 травня 2019

Прорецензовано: 25 червня 2019

Подано до редакції: 20 липня 2019

Доступ он-лайн: 24 вересня 2019

Article history

Received: May 21, 2019

Received in revised form: June 25, 2019

Accepted: July 20, 2019

Available online: September 24, 2019

Journal homepage:

<http://lssp.dspu.edu.ua/>

p-ISSN 2313-2094

e-ISSN 2413-2039

УДК 378.046-021.68:376.091

ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛІВ У ЗАКЛАДАХ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ІНКЛЮЗИВНОЇ ФОРМИ НАВЧАННЯ УЧНІВ

Статтю присвячено розв'язанню проблеми підготовки вчителів до організації інклюзивної форми навчання учнів, визначено роль закладів вітчизняної післядипломної освіти України в її забезпеченні. Показано вплив зовнішніх чинників (соціально-економічний стан держави та її медичної галузі, освітні концепції й законодавчі акти, екологічні загрози) на розвиток інклюзивної освіти в Україні. Окреслено труднощі впровадження інклюзивної форми навчання в сучасну вітчизняну освіту, зокрема нестача кваліфікованих кадрів, матеріальних ресурсів для оснащення кабінетів інклюзивно-ресурсних центрів, недосконалий зміст освіти, відсутність чітко окреслених стандартів оцінювання навчання для дітей з інвалідністю тощо. Визначено структуру готовності вчителів до організації інклюзивної форми освіти: мотиваційно-особистісний, когнітивно-операційний, рефлексивно-оцінний компоненти. Обґрунтовано критерійно-діагностичний інструментарій сформованості готовності учителів до роботи з дітьми, що мають особливості психофізичного розвитку; конкретизовано відповідні критерії (особистісно-ціннісний, інформаційно-діяльнісний; проектно-аналітичний) та показники рівнів (високий, середній, низький).

Розроблено й експериментально перевірено методика підготовки вчителів у закладах післядипломної освіти до організації інклюзивної форми навчання учнів як відкриту систему, що складається з цільових, змістових, процесуальних і результативних компонентів. Її складником є комплексна програма з підготовки вчителів до організації інклюзивної форми навчання здобувачів освіти. Нею передбачено формування в учителів системних ґрунтовних знань про організацію інклюзивного навчання, умінь розробляти індивідуальні програми розвитку дитини, що потребує корекції психофізичного розвитку, а також проектно-аналітичних умінь учителів: аналізувати і відстежувати результати власної професійної діяльності у зазначеному напрямі для подальшого коригування. Схарактеризовано інноваційні технології та методи роботи. Показано доцільність інтерактивних, проектних методів та методу кейс-стаді. Акцентовано увагу на необхідності самоосвіти.

Доведено ефективність експериментальної методики: після проведення формувального експерименту збільшилася кількість осіб із середнім рівнем готовності вчителів до організації інклюзивної форми навчання з 34,7 % (зафіксовано під час констатувального експерименту) до 61,6 %; зменшилася з 65,3 % до 36,5 % кількість представників низького рівня готовності. Підтверджено висновок про необхідність пошуку нових шляхів організації інклюзивної форм навчання учнів: численність особливостей психофізичного розвитку дітей, суспільно-економічні й медичні проблеми унеможливають досконалу підготовку вчителів.

Ключові слова: інклюзивна освіта, підготовка вчителів; заклад після-дипломної освіти; інклюзивна компетентність, методика підготовки.

PREPARATION OF TEACHERS IN UKRAINE'S POSTGRADUATE EDUCATION INSTITUTIONS ON ORGANIZATION OF INCLUSIVE SCHOOL EDUCATION

The article is devoted to the problem of training teachers in organizing inclusive school education and to the role of Ukrainian postgraduate education institutions in it. The influence of external factors (the socio-economic condition of the country and its health care system, educational concepts and legislative acts, environmental threats) on the development of inclusive education in Ukraine has been demonstrated. The difficulty of introducing the inclusive form of education in the modern educational system of Ukraine has been outlined, consisting particularly in the lack of qualified staff, insufficient material resources for equipping inclusion centres, the imperfect content of education, the lack of clearly defined standards for the assessment of teaching children with disabilities, etc. The structure of teachers' readiness for the organization of inclusive forms of education has been determined to include motivational-personal, cognitive-operational, and reflexive-evaluative components. A criterion-diagnostic toolkit of teachers' readiness to work with children with certain peculiarities of their psychophysical development has been substantiated; relevant criteria (personal-value, informational-activity, design-analytical) and level indicators (high, medium, low) have been specified.

We have developed and experimentally tested a methodology of teacher training in postgraduate education institutions in organizing inclusive school education. It is presented as an open system consisting of target, content, procedural and effective components and comprises a comprehensive teacher training program for organizing inclusive education. It calls for the formation in teachers of complex knowledge about the organization of inclusive education, the ability to draw up individual programs that would help with correction of a child's psychophysical development and such analytical skills as analysing, monitoring and further adjusting of their own professional activities in the specified field. Innovative technologies and methods of work have been described. The expediency of the interactive, project and case study methods has been demonstrated. The emphasis is laid on the need for self-education.

The efficiency of the experimental methodology has been proved: in the wake of the formative experiment, the number of teachers with an average readiness to organize the inclusive form of education increased from 34.7 % (recorded during the summative experiment) to 61.6 %; the number of persons showing low level readiness decreased from 65.3 % to 36.5 %. This conclusion confirms the necessity of finding new ways of organizing inclusive forms of education as numerous peculiarities of children's psychophysical development, socioeconomic and medical issues affect the quality of teacher training.

Key words: inclusive education, teacher training; postgraduate education institution; inclusive competence, training method.

Acknowledgments. The authors of the article express their gratitude to Professor A. Zubko, the rector of «Kherson Academy of Continuing Education» in Kherson, for his support of the study.

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

No potential conflict of interest was reported by the authors.

Introduction

The ideas of humanization and life-creation in the modern education of Ukraine are oriented towards ensuring equal education opportunities to individuals with typical and atypical development. Recognition of children with special educational needs led to large-scale steps being taken towards their multi-level support which was proclaimed one of the top priorities of the modern democratic society, a priority direction of the national education reformation. At present, many multi-vector changes have been made in this direction. At the same time, Ukraine still faces multiple challenges on this relatively new path: the lack of material resources, expertise, understanding of the main advantages of inclusion; uncertainty in many theoretical and practical issues, etc. The main hindrance toward the implementation of the idea of inclusion in Ukraine is the issue of staffing, as there is a shortage of specialists who can skilfully carry out pedagogical activities within inclusive school education.

The analysis of recent research

In view of its topicality the problem of inclusive school education is the subject of numerous studies. American scholars A.J. Artiles and E.B. Kozleski stated: «Few ideas have received so much praise and enthusiastic responses in the world of education policy, research, and practice as inclusive education. But ironically, few ideas have been so criticized and resisted as this notion. Indeed, inclusive education has provoked contradictory responses from professionals, researchers, and politicians» (Artiles & Kozleski, 2016, p. 3). A Canadian scientist G.L. Porter pointed out that a gap between theory and practice is the main disadvantage of inclusive education (Porter, 2014, p. 10). S. Chakraborti-Ghosh believes that one of the ways to improve the education of children with disabilities is sharing valuable experience in this field: «It will be intriguing to experience effective inclusive education services for children with disabilities and exceptionalities educated with their non-disabled peers» (Chakraborti-Ghosh, 2017, p. 61).

Emphasizing the importance of coordinating inclusive education with general and special, a Ukrainian researcher N. Ashytok stresses that teachers' professional unpreparedness to work with children who have peculiarities of psychophysical development is a real challenge to its success (Ashytok, 2015, p. 4). According to Z. Udych, one of the ways of improving such training is creation of inclusion centres in higher educational institutions: «an inclusive-resource centre as a separate unit of a higher educational institution plays an important role in the implementation of inclusive education as well» (Udych, 2018, p. 384). A. Zubko recommends that the potential of institutions of postgraduate pedagogical education, capable of respon-

ding instantly to the needs of the country, society, and teachers, can be used to solve urgent educational problems (Zubko, 2006). O. Kazachiner performed significant scientific research into the development of inclusive competence of philological teachers in the system of post-graduate education, revealing the efficiency of trainings, brain-rings, setting up creative teams, creating a so-called «teacher's road map for inclusive education», etc. (Kazachiner, 2018, p. 26, 27). However, further attention should be paid to the problem of training teachers in other educational specialties for work with children with psychophysical peculiarities.

The purpose of the article is to substantiate the methodology of teacher training in postgraduate education institutions for organizing inclusive school education.

Diagnostics of teachers' readiness to work with children in the inclusive environment

The analysis of the development of inclusive education in foreign countries shows that its organization requires not only a humane attitude to people with special educational needs, teachers' ability to implement innovative techniques and technologies, but also significant material resources to create an inclusive environment (Bunch, 2015; Omelianovych, 2016; Porter, 2014). Having studied scientific sources and conducted our own research we have come to the conclusion that training teachers in inclusive school education is a complex process which depends on external factors, in particular, the socio-economic condition of the country and its health care system, educational concepts and legislative acts, environmental hazards, socio-political and cultural progress. Since countries differ considerably by these factors, it becomes clear that it is not worth copying the experience of foreign countries with differing socio-economic conditions. Instead, it is worth developing own ways of inclusive education and preparing teachers for its organization. To accomplish this task, it is crucial to elaborate diagnostic tools for the formation of readiness to work with pupils who have peculiarities of psychophysical development. The above indicates the prospects for improving teachers' qualifications.

The analysis of the criterion-diagnostic base, which helps to find out the level of teachers' readiness for work in the inclusive class, involves determining the structure of the readiness as well as necessary qualities and skills. According to a number of scholars (Kolupaieva, 2009; Zbroieva, 2012) these are: the adoption of a humanistic system of values; the pursuit of «acme orientations»; the ability to create conditions for the socialization of children with special educational needs in a group of peers and the society in general; the ability to cooperate with other specialists and utilize their expertise, find solutions in difficult situations, implement methods of psychological and pedagogical diagnostics and special technologies for working with children with different nosologies, carry out self-education and interpersonal communication (Sadova, 2015, p. 316). The successful introduction of inclusive education can be achieved through differentiating teaching; joint teaching (involving a defectologist and / or teacher's assistant); creation of an individual developmental program for children with special educational needs; assessment of educa-

tional achievements of pupils with special needs in conditions of inclusive education; team work; positive communication (Sofii, 2017, p. 125).

Teachers' readiness to organize inclusive education is viewed as a prime and most desired result of their training in postgraduate education institutions. It is necessary to stress on readiness, not inclusive competence, whose formation requires experience (which Ukrainian teachers are lacking as their time of studying in a postgraduate education institution is too short for its formation). O. Kazachiner singled out the motivational-personal, cognitive-operational, reflexive-evaluative components in the structure of inclusive competence of philological teachers (Kazachiner, 2018, p. 16). In our opinion, they also reflect the structure of readiness for inclusive education of teachers in other specialties, since readiness presupposes a solid motivation for this type of activity and prevents psychological barriers that impede the development of inclusive education. Consequently, teachers' readiness for inclusive education is considered as a complex integral formation, which involves psychological readiness for this type of work, as well as a set of qualities and abilities that have already been mentioned: humanistic values, creation of conditions for children's all-round development, etc.

In accordance with the structure, we have identified criteria and indicators of levels (low, medium, high) of readiness for inclusive education: personal-value (the level of awareness of the importance and relevance of inclusive education, willingness to engage in inclusive education, development of personal qualities – humanism, responsibility, patience, etc.); informational-activity (the level of understanding legislation, theoretical and methodological aspects of inclusive education, formation of an ability to develop individual programs for children with special educational needs, mastery of methods and technologies of work in the inclusive environment), project-analytical (the level of formation of skills to evaluate and analyse readiness for inclusive education, to design programs of self-education). To find out the current state of teachers' readiness for inclusive school education, we conducted a summative experiment, which involved 98 teachers. As the main diagnostic methods surveys, questionnaires, tests, observations were used.

Assessing the possibilities of extensive introduction of inclusive education in Ukraine, 64 (65.3 %) of surveyed teachers believe that today the country is not ready or is only partially ready to move to a large-scale inclusiveness, despite some positive results of such work. At the same time, teachers note that inclusive education, in accordance with the provisions of the Law on Education, is already a fact that requires immediate resolution of outlined problems. And children with developmental peculiarities or complications need attention right now and cannot wait until the state and society are ready for it.

Among obstacles in the organization of inclusive education teachers point out the imperfect content of education: school curricula are too complicated for most children, especially those with special educational needs. Individual programs often developed by teachers themselves (rather than specially created committees) mostly follow the principle of curtailing the learning material, rather than taking into ac-

count the individual needs and abilities of children. 67 (68.4 %) of respondents are not ready to develop proper individual programs or often do it intuitively, without applying any scientific approaches or methodological recommendations. And so far, there are no clearly defined standards for the assessment of education of children with disabilities, and the format of the school leaving certificate remains debatable.

70 (71.4 %) of respondents acknowledge that they are not sufficiently familiar with certain specific issues of special pedagogy, which was taught to them only superficially, and do not understand the difference between inclusion and integration as forms of education organization. The major issue is a lack of understanding that every child is a value that needs love and attention. Instead, «special children» usually cause sympathy or annoyance and are often perceived by some «high-performance teachers» as an obstacle to obtaining high results in the classroom environment. After all, high performance is considered today one of the main criteria of class or school ranking, an indicator of a teacher's professional skills during attestation. The results of pedagogical measurements show that 65.3 % of respondents have a low level of readiness for inclusive school education; in 34.7 % of cases it is average.

Designing a methodology for training teachers in postgraduate education institutions for inclusive school education

The current state of Ukrainian teachers' readiness for work in an inclusive educational environment does not satisfy the needs of society. The urgent nature of the problems of inclusive school education, the analysis of the results of the summative experiment necessitate the development of a special methodology that would improve the qualification of pedagogical staff in working with children whose psychophysical development needs to be corrected. Its goal is to promote the readiness of teachers in postgraduate education institutions for inclusive school education. The investigated method is represented as an open educational system, which consists of target, content, procedural and effective components. To develop the methodology, we used the ideas of the scholars who studied the problems of preparing teachers for work in an inclusive environment, in particular, in the system of postgraduate education. We took into account the pedagogical preconditions of teachers' inclusive competence formation defined by O. Kazachiner: an increase in teachers' motivation for professional activities in an inclusive environment; introduction of the provisions on inclusive education into postgraduate course programs, combining traditional and innovative forms and methods of training teachers to implement inclusive education (Kazachiner, 2018, p. 10). We consider the third pedagogical precondition, the need to combine traditional and innovative methods of study, to be a major requirement for the educational process in any educational institution.

Having used the experience in improving teachers' qualifications we have modified the second pedagogical precondition and developed a comprehensive program for teacher training in inclusive education. This program is the leading structural component of the developed methodology and provides for the formation in teachers of complex and comprehensive knowledge about the organization of in-

clusive education, the ability to draw up individual programs for pupils whose psychophysical development has to be corrected, and designing and analytical skills for analysing, monitoring and further adjusting of their professional activities in the specified field. The procedural component of the studied methodology reflects traditional and innovative methods and technologies of the formation of teachers' readiness for inclusive education: interactive, project, portfolio, etc.

The analysis of the studied sources demonstrated that insufficient attention was paid to the use of the case-study method in the learning process, while it is a detailed breakdown of specific situations from school life that makes it possible to gain experience in organizing an inclusive form of education, to form motivation for work with children whose psychophysical development needs to be corrected. Therefore, we have created a project «Supporting a child with special needs». Self-education is a compulsory component of teacher training in this field. We also consider it promising to step up distance training of teachers as it allows to significantly expand the number of teachers becoming aware of these issues.

Experimental testing of teacher training methodology in postgraduate education institutions for inclusive forms of education

The control (CG) and experimental (EG) groups were formed for the experimental verification of the developed methodology on the basis of «Kherson Academy of Continuing Education». There were 56 teachers in the control groups, 52 teachers were involved in the experimental ones. In the experimental groups the methodology under study was implemented, while in the control groups the training was carried out in accordance with the conventional approaches. The evaluation of the effectiveness of the implemented methodology was carried out using questionnaires, interviews, surveys, tests, observations, practical tasks, creative works (graduation papers, articles). Experimental work was somewhat complicated by constant amendments in the legislation on the above issue, redistribution of functions and responsibility for certain activities, changes in the requirements for participants of the inclusive educational process, a lack of clarity on many practical issues, often imbalanced or even contradictory recommendations. However, systematic work was done in order to form knowledge about children with special needs, the ability to formulate individual development programs, self-assess the level of readiness for work with children whose psychophysical development needs to be corrected.

Comprehensive knowledge about inclusive education was provided through successive training: the content of the training sessions was substantially supplemented by the abovementioned topics, in particular, the philosophy of inclusive education; experience in implementing the idea of inclusiveness in the world, psychological and pedagogical aspects of the organization of inclusive education; the specifics of interaction with the parents of inclusive class pupils. Teacher training was supplemented with thematic cascading workshops, which ensured its intensity, dynamism, and large-scale participation. During these classes, teachers analysed the most common nosologies of children with special educational needs, learned to develop individual development programs for children with various impairments.

During the pedagogical practice it was useful to watch activities in inclusive and special classes which made it possible to compare advantages and disadvantages of such forms as inclusion and integration. Based on the conducted analysis the effectiveness, feasibility and productivity of the investigated methodology was proved. At the end of the experiment, most of its participants (65.3 %) displayed a high level of readiness by the first criterion and the average level by the second and third criteria. In total, out of 52 teachers in experimental groups, only 1 (1.9 %) achieved a high level of readiness; 32 teachers (61.6 %) – an average level; 19 (36.5 %) teachers – a low level.

The analysis of the results confirms the assumption that it is problematic to obtain a high level of readiness for inclusive education while studying in a postgraduate education institution. This can be explained by unfavourable socio-political tendencies accompanying inclusive education in Ukraine, peculiarities of children's psychophysical development, the decline of the healthcare industry, contradictory approaches to the organization of inclusive forms of education. Under such conditions, perfect (high-level) teacher training is impossible, as stated by American scholars J. Kauffman and D.R. Mock. Given the variety of abnormalities in the development of children, the scholars have come to the conclusion that perfect teacher training is impossible even under the most fortunate conditions: *«Examples from medicine and other fields illustrate the impossibility of such training under even the most favourable circumstances»* (Mock & Kauffman, 2002, p. 202). Given a significant increase in the motivation of the experimental group to teach children whose psychophysical development needs to be corrected and the average level of readiness for this work, one can count on self-education which can potentially improve indicators by the project-analytical criterion. After all, a motivated teacher who is capable of adequately monitoring and analysing the results of his own activities, or adjusting them in accordance with the results obtained, has opportunities for further professional growth.

Conclusions

Preparation of teachers in postgraduate education institutions for work with pupils with peculiarities of psychophysical development is a complex process influenced by external factors – the socio-economic condition of the country and its health care system, educational concepts and legislative acts, environmental threats. The result of such training is teachers' willingness to organize an inclusive form of education, which is a complex integral entity, consisting of a system of interrelated components: motivational-personal, cognitive-operational, reflexive-evaluative. According to the criteria (personal-value, informational-activity, project-analytical), 3 levels (high, medium, low) of readiness have been defined. The analysis of research results testifies to the necessity of implementing the methodology of teacher training in postgraduate education institutions in order to organize inclusive school education as an open system consisting of target, content, procedural and effective components; the need for the development of a comprehensive teacher training program on inclusive education as part of the proposed methodology.

Prospects for further research

Additional attention in the postgraduate education of specialists should be devoted to the organization of co-curricular and extracurricular teaching and methodological activities, provision of appropriate practical and research facilities, materials for self-education, creation of favourable conditions for lifelong professional improvement, internships in countries where teachers demonstrate a high level of inclusive competence, etc. The preparation of future teachers for the organization of inclusive education requires further study.

References

- Artiles, A., & Kozleski, E.** (2016). Inclusive education's promises and trajectories: Critical notes about future research on a venerable idea. *Education Policy Analysis Archives*, 24 (43). doi: [10.14507/epaa.24.1919](https://doi.org/10.14507/epaa.24.1919).
- Ashytok, N.** (2015). Problemy inkluzivnoi osvity v Ukraini [Problems of inclusive education in Ukraine]. *Liudynoznavchi studii. Seriya «Pedagogika» – Human Studies. Series of Pedagogy*, 1/33, 4–11 [in Ukrainian].
- Bunch, G.** (2015). *An analysis of the move to inclusive education in Canada. What Works*. doi: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.18.1.214311>.
- Chakraborti-Ghosh, S.** (2017). Inclusive Education in India: A Developmental Milestone from Segregation to Inclusion. *Journal of Educational System*, 1 (1), 53–62.
- Kazachiner, O.** (2018). *Teoretychni i metodychni zasady rozvytku inkluzivnoi kompetentnosti vchyteliv filolohichnykh dystsyplin u systemi pisliadyplomnoi osvity [Theoretical and methodical principles of philology teachers' inclusive competence development in the system of postgraduate education]*. (Extended abstract of Doctor's thesis). Khmelnyskyi [in Ukrainian].
- Kolupaieva, A.** (2009). *Inkluzivna osvita: realii ta perspektyvy [Inclusive education: reality and prospects]*. Kyiv: Sammit-Knyha [in Ukrainian].
- Mock, D., & Kauffman, J.** (2002). Preparing teachers for full inclusion: Is it possible? *The Teacher Educator*, 37 (3), 202–215. doi: [10.1080/08878730209555294](https://doi.org/10.1080/08878730209555294).
- Omelianovych, I.** (2016). Employment for young people with cognitive impairments: current inclusive situation in Ukraine. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 16, 445–448. doi: [10.1111/1471-3802.12334](https://doi.org/10.1111/1471-3802.12334).
- Porter, G.** (2014). A Recipe For Successful Inclusive Education: Three Key Ingredients Revealed (In Press). *Interacções (Interactions)*, 33, 10–17. Lisbon.
- Sadova, I.** (2015). Osoblyvosti pidhotovky maibutnoho vchytelia do navchannia ditei z osoblyvymy potrebamy v umovakh inkluzivnoi osvity [Peculiarities of future teacher training for the education of children with special needs under conditions of inclusive education]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk – Topical issues of the humanities*, 14, 313–318 [in Ukrainian].
- Sofii, N.** (2017). *Orhanizatsiino-pedahohichni umovy intehrovanoho suprovodu uchniv z osoblyvymy osvitynymi potrebamy v inkluzivnomu navchalnomu zakladi [Organizational and pedagogical conditions of integrated support of pupils with special educational needs in an inclusive educational institution]*. (Candidate's thesis). Kyiv [in Ukrainian].
- Udych, Z.** (2018). Training of future teachers of Ukraine to work in the conditions of inclusive education. *Pedagogical and psychological sciences: development prospects*

in countries of Europe at the beginning of the third millennium: Collective monograph, 1, 366–385. Riga: Izdevnieciba «Baltija Publishing».

- Zbroieva, N.** (2012). Hotovnist pedahoha do inkluzyvnoi osvity (do postanovky pytannia) [The teacher's readiness to inclusive education (before the question)]. *Naukovi zapysky Nizhynskoho derzhavnoho universytetu im. Mykoly Hoholia. Seria: Psykholohopedahohichni nauky – Scientific Notes of Nizhyn State University. Nicholas Gogol. Series: Psychological and Pedagogical Sciences*, 7. Retrieved March 14, 2019, from http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nzsp_2012_7_5 [in Ukrainian].
- Zubko, A.** (2006). *Orhanizatsiia navchalnoho protsesu v systemi pidvyshchennia kvalifikatsii pedahohichnykh kadriv* [Organization of educational process in the system of professional development of the teaching staff]. Kherson: Ailant [in Ukrainian].

**THE USE OF PEDAGOGICAL SYSTEM
OF MARIA MONTESSORI IN UKRAINIAN EDUCATION**

<https://doi.org/10.24919/2413-2039.9/41.175703>

ДУДНИК Надія – кандидат педагогічних наук, доцент, кафедра загальної педагогіки та дошкільної освіти, Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка, вул. Івана Франка, 24, Дрогобич, 82100, Україна

DUDNYK Nadiya – PhD of Pedagogical Sciences, Associate Professor, General Pedagogy and Preschool Education Department, Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University, Ivan Franko Str., 24, Drohobych, 82100, Ukraine

E-mail address: nadijadydnuk@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7879-8206>

ResearcherID: <https://publons.com/researcher/1967867/nadija-dudnyk/>

СВЙОНТИК Олександра – кандидат педагогічних наук, викладач кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти, Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка, вул. Івана Франка, 24, Дрогобич, 82100, Україна

SVIONTYK Oleksandra – PhD of Pedagogical Sciences, Lecture of General Pedagogy and Preschool Education Department, Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University, Ivan Franko Str., 24, Drohobych, 82100, Ukraine

E-mail address: lesyadudnyk@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0945-3538>

ResearcherID: <https://publons.com/researcher/3074923/oleksandra-sviontyk/>

Бібліографічний опис статті: Дудник, Н., & Свйонтик, О. (2019). The use of pedagogical system of Maria Montessori in Ukrainian education. *Людинознавчі студії. Серія «Педагогіка»*, 9/41, 88–99. doi: 10.24919/2413-2039.9/41.175703.

To cite this article: Dudnyk, N., & Sviontyk, O. (2019). The use of pedagogical system of Maria Montessori in Ukrainian education. *Liudynoznavchi studii. Seriiia «Pedahohika» – Human Studies. Series of «Pedagogy»*, 9/41, 88–99. doi: 10.24919/2413-2039.9/41.175703.

Історія статті

Одержано: 23 травня 2019

Прорецензовано: 23 липня 2019

Подано до редакції: 20 липня 2019

Доступ он-лайн: 24 вересня 2019

Article history

Received: May 23, 2019

Received in revised form: July 23, 2019

Accepted: July 20, 2019

Available online: September 24, 2019

Journal homepage:

<http://lssp.dspu.edu.ua/>

p-ISSN 2313-2094

e-ISSN 2413-2039

© 2019 The Authors. *Human studies. Series of «Pedagogy»* published by Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University & Open Journal Systems. This is an open access article under the CC BY-NC-SA 4.0 license (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>).

УДК 37.091.4:37.091(477)

ВИКОРИСТАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ М. МОНТЕССОРИ В УКРАЇНСЬКІЙ ОСВІТІ

У статті розкрито особливості становлення та розвитку педагогічної системи М. Монтессорі, яка є актуальною в умовах сучасної тенденції освіти щодо впровадження ідей дитиноцентризму. Проаналізовано основні філософські засади цієї педагогічної системи та визначено її переваги у процесі виховання дитини в умовах самостійного розвитку. Виокремлено систему дошкільного виховання як початкову та важливу ланку у процесі освітньої практики. Визначено вимоги до створення спеціального освітнього простору у процесі розвитку дитини, охарактеризовано особливості методичних засад у підготовці педагогів до роботи з дітьми дошкільного та молодшого шкільного віку. Описано умови діяльності школи «Смайлик», яка працює за системою М. Монтессорі в місті Івано-Франківськ. Виокремлено умови налагодження діяльності дітей та педагогів з метою індивідуалізації освітнього процесу, сприяння розвитку дітей у природовідповідному середовищі, вироблення власних стратегій співпраці батьків вихованців і педагогів. Педагогічний рівень системи М. Монтессорі сприяє реалізації засад теорії дитиноцентризму та відповідає умовам розвитку дитини у демократичному суспільстві, бо трактує проблему взаємодії дорослого і дитини в процесі освітньої діяльності як вільну доцільну діяльність дітей у спеціально організованих дидактичних умовах. Методичний рівень системи М. Монтессорі розкриває конкретні прийоми та засоби виховання і навчання дітей, експериментально перевірену методiku роботи з комплексом оригінальних дидактичних Монтессорі-матеріалів. Педагогіка М. Монтессорі інтереси дитини ставить на чільне місце в організації освіти, забезпечуючи умови індивідуального розвитку. Такий підхід забезпечує виконання основних гуманістичних традицій української етнопедагогіки, де дитина є суб'єктом соціального розвитку. А створена впродовж останніх десятиліть українська модель Монтессорі-школи підтверджує актуальність цієї системи для задоволення сучасних запитів суспільства у вихованні вільної, самостійної, ініціативної, громадянсько відповідальної, інтелектуально грамотної особистості. У статті підкреслено переваги використання педагогічної технології М. Монтессорі у роботі з дітьми дошкільного та молодшого шкільного віку в одному освітньому просторі, де система розвитку дитини реалізовується послідовно на засадах наступності.

Ключові слова: педагогічна технологія М. Монтессорі; дитина дошкільного віку; освітній процес; саморозвиток; педагогічне спостереження; дитиноцентризм.

THE USE OF PEDAGOGICAL SYSTEM OF MARIA MONTESSORI IN UKRAINIAN EDUCATION

The article reveals the features of the formation and development of the pedagogical system of M. Montessori, which is relevant in the context of the modern

tendency of education in introducing the ideas of child-centrism. The basic philosophical foundations of this pedagogical system are analyzed and its advantages in the process of raising a child in conditions of independent development are determined. The system of preschool education is highlighted as the initial one in the process of educational practice. The requirements for the formation of a special educational space in the process of child development are defined; the features of the methodological foundations in preparing teachers for work with children of preschool and primary school age are highlighted. The conditions of the activity of the school «Smiley», which works on the M. Montessori's system in the city of Ivano-Frankivsk, are described. The conditions for improving the activities of children and teachers in order to individualize the educational process, promote the development of children in a nature-friendly environment, and develop their own strategies for cooperation between parents of pupils and teachers are highlighted. The pedagogical level of the M. Montessori's system contributes to the implementation of the theory of child-centrism and meets the conditions of child development in a democratic society, since it treats the problem of interaction between an adult and a child in the process of educational activity as a free expedient activity of children in specially organized didactic conditions. The methodological level of the M. Montessori's system reveals specific techniques and means of raising and educating children, an experimentally tested methodology for working with a complex of original didactic Montessori materials. Pedagogy of M. Montessori puts the interests of the child at the forefront in the organization of education, providing conditions for individual development. This approach ensures the implementation of the basic humanistic traditions of Ukrainian ethnic pedagogy, where the child is the subject of social development. And the Ukrainian model of the Montessori-school, created over the past decades, confirms the relevance of this system for solving the modern needs of society in raising a free, independent, proactive, civic responsible, intellectually literate person. The article emphasizes the advantages of using the pedagogical technology of M. Montessori in working with children of preschool and primary school age in one educational space, where the child's development system is implemented sequentially on the basis of continuity.

Key words: *pedagogical system of M. Montessori; a child of preschool age; educational process; self-development; pedagogical observation; child-centrism.*

Acknowledgments. Sincere thanks to the director of the Ukrainian Montessori school «Smailyk» (Ivano-Frankivsk), director of the Montessori Educational Complex specialized in English by Natalia Pribilska and Deputy Director Zhanna Gryadovkina.

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

No potential conflict of interest was reported by the authors.

Introduction

In modern conditions of education development, there is a tendency to expand educational institutions in Ukraine, which provide the educational system; and the emergence of copyright schools, alternative to state educational institutions and at-

traction to the principle of child-centrism acquires the individual nature of the parents' request for educational services. So, I. Pidlasyi, highlighting three technologies, gives a description of social requirements for educational services. In particular, the subject-oriented, where the development of the child's intellect dominates, the personality-oriented, in which the individual emotional-axiological aspect of education takes the dominant position and the pedagogy of cooperation, in which the emotional-value sphere of the child's development is balanced with the conditions of intellectual development, and the techniques are in the nature of research, projects, independent search of the child. Changing the strategy of education in the direction of competence formation encourages researchers and practicing teachers to turn to the experience of European education and modernize national educational traditions in order to meet social requirements in meeting educational services and educating citizens of our state as independent, intellectually literate, with value views and initiative in creative use of their capabilities in life (Lillard & Taggart, 2019). Accordingly, education and upbringing should be as close as possible to the abilities and characteristics of a particular child, contribute to its development, especially at preschool age, when the foundations of knowledge and the value worldview are laid, a model of social behavior is formed, and thinking methods, independence and responsibility are produced.

Child psychologist A. Zaporozhets regarding the intrinsic value of preschool childhood stresses the importance of developing children's thinking skills and one of the main tasks of education is to demand assistance in creating a developing environment in which pupils will have the ability to reason, orient themselves in space, to assess life situations from an early age, make independent decisions, argue their actions, notice the peculiarities and differences of events and things, and the like. In solving this problem, the study of the best practices of foreign practitioner teachers and the improvement of modern education becomes of decisive importance. In Ukrainian education, at the beginning of the 21st century, interest in the use of one of the most commonly used in the world practice of personal self-development technology, which was created by the famous Italian teacher of the twentieth century M. Montessori has grown (1870–1952).

Analysis of recent research and publications. One of the first Ukrainian teachers who adapted the M. Montessori system to Ukrainian education was S. Ruzova, who at the beginning of the 20th century established children's educational institutions that worked according to the system of a famous educator and innovator. In modern educational conditions for the development of Ukrainian education, the Montessori technology has been used for over twenty years as an alternative system for teaching and educating children of preschool and primary school age, which suggests that this practice contributes to the quality of both basic educational tasks and the creation of conditions for full self-development of personality. The studies of I. Dychkivska, T. Ponimanska are devoted to the processing of the theory and practice of M. Montessori's pedagogy in the context of modern education in Ukraine. In particular, the translation of the main works of the scientist regarding the

philosophy of modern Ukrainian education, which has a practical direction on the education of an independent personality in the work «Montessori: Theory and Technology». Research of A. Storonska «Pedagogical Heritage of M. Montessori in Studies of Domestic and Foreign Scientists» and M. Chepel (2017) «Maria Montessori's Pedagogy in Pre-School Education at Universities of Ukraine» are devoted to the study of the works of M. Montessori on raising a child on the basis of child centrism. The works of S. Yakymenko «Pedagogical ideas of Sophia Rusova and Maria Montessori: a comparative analysis» (Yakymenko & Milenina, 2015), N. Karhapoltseva «Socialization and education of the individual in Montessori-education» are dedicated to covering the problems of comparative pedagogy in comparing the ideas of the formation of children's thinking and behaviour.

Practical use of the experience of educational institutions working on the M. Montessori system is described in studies of domestic scientists who in the early 90s under the guidance of scientist and public figure B. Zhebrovskyi, created a center of practical application of this technology, which today is successfully represented by works of innovative teachers such as J. Hryadovkina, A. Reshetnyak, T. Korshunova, A. Nadvorna, T. Mykhalchuk, N. Kravets, N. Prybylska (Zhebrovskyi, 2007). The question of introducing the process of individualization of education in an elementary school working on the technology of M. Montessori, are raised in the works of D. Ackerman (2019), C. Bruce (2014). Practical approaches to the modern application of logical and mathematical thinking teaching methods with the help of special didactic material based on the authorial system of M. Montessori were studied by O. Hiltunen (Khiltunen, 2008) and presented in the method of use by modern Ukrainian practitioners O. Naumenko, A. Nayda (Zhebrovskyi, 2007) and others.

Highlighting previously unsolved parts of the general problem to which this article is dedicated. Modern teachers, followers of M. Montessori's technology, modernize the theory on the basis of experiments, complementing it with the practice of using, taking into account the requirements of scientific and technological progress, trends in the social development of society. However, the basic principles such as the method of observation, the creation of a special developing environment, the dominance of the child's independent search over group activities, the development of children's freedom and independence, early socialization, individualization in obtaining knowledge of a child of preschool age, which are strategic in M. Montessori's pedagogy are often implemented in the practice of educational institutions fragmentary, inconsistently; the philosophy of this educational practice is applied alongside other theories and practitioners, and educational work among parents wants to be more systematic and informatively qualitative. Therefore, the study of the leading ideas of M. Montessori and the popularization of successful activities of educational institutions working on this technology consistently and holistically is a prerequisite for improving educational services in a democratic society.

The purpose of the article is to highlight the benefits of applying the pedagogy of M. Montessori in the process of raising and educating children of preschool

age in the context of the activities of modern institutions of preschool education in Ukraine, as well as showing the advantages and the need for a holistic use of this pedagogical system.

The ideas of child-centrism in the pedagogical technology of M. Montessori

In the context of rapid information progress, Ukrainian educational theory and practice have the opportunity to interpret the best domestic experience and actively apply the achievements of recognized foreign pedagogical systems which have shown high quality results. One of those which have received world recognition and wide approbation in all leading countries is the pedagogical system of the famous Italian scientist, psychologist, doctor, teacher, and public figure M. Montessori. In terms of content and philosophy these systems are considering a child from the position of recognizing its intrinsic value, ability for self-development; while the organization of special developmental conditions, the method of minimum adult intervention in the unique children's world are among main teachers' tasks.

In Ukrainian education, as in most of the leading countries of the world, M. Montessori's pedagogy began to be used at the beginning of the XX-th century, and then it was banned because of the totalitarian regime, as contrary to the political principles of the socialist system, when the performers were needed, while this system educated an independent active person. At the end of the XX-th century, in the period of building independence, M. Montessori's system became one of the leaders having the goal of meeting the needs of the child's self-development and gained new supporters who adapted this technology with the modern requirements of a democratic Ukrainian society. Since 1992, a group of scientists of the Ukrainian Association of Montessori-Pedagogy began working on the founding the school that for many years has been implementing the principles of child upbringing according to M. Montessori's authorial educational technology. This technology meets modern needs in the formation of competences of the intellectual, social and personal development of the child, and creates a favourable emotional environment for independent research and self-expression of the child.

The pedagogical and social activities of the famous Italian scientist, paediatrician, teacher, public figure M. Montessori are multi-vector and multi-aspect in innovations; therefore, they require more in-depth analysis and present scientific interest of modern researchers. M. Montessori as a leading research practitioner played an important role in the development of concepts of the activity approach in the philosophy of education, created the authorial technology of the child's mental development and carried out the selection of special educational didactic materials, became the organizer and populariser of her pedagogical system in world practice, and was also an active public activist in the creation and dissemination of the women's movement, popularized the ideas of peacekeeping. For such an outstanding and progressive work, M. Montessori was awarded prizes from governments, universities, scientific societies of many countries; in particular, she was an Honorary Doctor of Durham University (USA), an Honorary Member of the Scientific Society of the Pedagogical Institute in Edinburgh (Scotland), Honorary Doctor of Phi-

philosophy of the University of Amsterdam. For activity in peacekeeping in the post-war period, M. Montessori's candidacy was nominated for the Nobel Peace Prize (1949, 1950, 1951) (Zhebrovskyi, 2007, p. 7).

Turning to the pedagogical heritage of M. Montessori, we note that tens of thousands of schools operating under her authorial system are widely popular on all continents where humanity lives, and all leading universities prepare Montessori-teachers. In the modern conditions of the New Ukrainian school development, M. Montessori's pedagogy acquires relevance and should become one of the strategic directions for improving Ukrainian preschool education, leads the preparatory stage in shaping the intellectual potential of children's thinking, develops independence and courage in judgments, prepares for humane social relations, forms an active civil position. Leading Ukrainian teacher V. Kremen stresses: «the principle of child-centrism comes to the fore, but not in the meaning of attention to the child as such, to the child abstract, generalized, which was often proclaimed and done here before, but to a specific child with his essential characteristics. This is important at all stages of educational activities: from pre-school education and ending with the university. It is necessary to bring as close as possible the education and upbringing of children to the specific essence of each individual. It is not necessary to form a child under your own copy either by father, or mother, or the state, or someone else, and recognize its essence and cherish the personality» (Kremen, 2009, p. 2).

Since the work of M. Montessori occurred precisely during the period of active development of social relations, major political changes, progress in the humanities and discoveries in medicine, her pedagogical system revolutionized the children's education system, because in contrast to the existing scholastic education and social care after preschoolers she built a pedagogical system of child's self-development (Pate et al., 2014). The appeal of Ukrainian researchers and practitioners to M. Montessori's educational technology is relevant, since due to the obvious social demand of Ukrainian society for the education of a free person, able to react ahead of the changes in the socio-economic space and adapt to them in order to find ways of self-realization, as well as in connection with the introduction of the best foreign experience and the lack of scientific recommendations for their practical implementation in the context of reforming the education system in Ukraine.

Analyzing the ideas of child-centrism, which are the basis of pedagogical systems and scientific theories of different times, we turn to the educational philosophy of Y. Komenskyi, J.-J. Rousseau, J. Piaget, D. Dewey, F. Frebel, M. Montessori, S. Freinet, V. Lai, E. Key, K. Ushynskyi (1983), V. Sukhomlynskyi (1976), C. Rogers, L. Vyhotskyi (1991) etc. Thus, D. Dewey placed the child at the center of the pedagogical system and emphasized that the child is the sun, and all education must spin around him; the interests of the child become the values of education and the basis for the organization of all educational processes; the child's upbringing and education must take place without coercion or pressure (Dewey, 2000, p. 112).

E. Kay in her work «The Age of a Child» noted that the goal of education is not the transfer of knowledge, but the harmonious development of a child based on

his abilities and life experience. J. Piaget highlights the important role of children's cooperation when the outward manifestations of proper behavior (rules) include child's attitude, its character, and emotions (Piaget, 1977, p. 89). The leading idea of S. Freinet is the assertion that the school of the future will be child-centred, emphasizing ensuring the child's natural desire for knowledge, creating favourable conditions for self-development, developing the child's individual creative abilities and the natural need for self-realization. V. Lai considered the child as an active part of the social and biological environment, whose activity is a reaction to the surrounding world, therefore he shifted the center of education to the sphere of activity; the group influences the individuality of the child, because it is when the children get together, everyone wants to reveal all the best that he is capable of, becomes more active and inventive.

L. Vyhotskyi, paying attention to the peculiarities of the formation of children's independence in mental activity, emphasized that the teacher is obliged to use the «zone of actual development», which is ready to develop both mentally and behaviourally, contributing simultaneously to perspective; in addition, ensuring the formation of individual morality through enrichment with knowledge skills, he can achieve progress in the development of children's consciousness through the development of a sense of responsibility in life situations, which contributes to interpersonal communication experience (Vyhotskyi, 1991, p. 110). V. Sukhomlynskyi, highlighting the need to form a child's self-consciousness, writes that when receiving education, everyone should learn to be an educator of himself (Sukhomlynskyi, 1976, p. 192).

In Ukrainian pedagogy, the first attempt at a holistic study of a child on the basis of the anthropological principle, trying to reveal to parents and teachers the great importance of a comprehensive study of a child, was made by K. Ushynskyi. The teacher expresses the conviction that the main goal of education is a person, since everything in this world (both the state, people and humanity) exists only for the person, the soul is the dominant essence of the person compared to the body, and the dominant attitude of the soul is activity (Ushynskyi, 1983, p. 244).

The famous Ukrainian public activist and teacher S. Rusova, the founder of the first preschool institutions, supporting the anthropological foundations of child development and being inspired by the pedagogical ideas of M. Montessori, considered the child «the most valuable treasure in the world», urging educators to take an active, progressive position, to new searches in humanistic education, noted the development of independence of the child. The newly created children's institutions of S. Rusova introduced the principles of humane pedagogy, adhering to the principle of nature compatibility in education, and their main function was to make learning a process of joy in a child's world discovering. In the work «Preschool education», she turns to the pedagogical ideas of M. Montessori, where the nomenclature lessons that prepare the child for abstract thinking are based on creating conditions in the involvement of the senses in order to «teach how to feel, perceive various signs of

objects around, to accustom independent classes ..., attentive attitude to a child's soul, which required an individual approach» (Rusova, 1918, p. 78).

M. Montessori's pedagogical ideas in Ukrainian education

The Ukrainian network of Montessori Schools has a wide geographical presentation in modern conditions: Kyiv, Odesa, Dnipro, Mykolaiv, Ivano-Frankivsk, Vinnytsya, Lviv and others. Introducing M. Montessori's pedagogical system in the Ukrainian education, we note that the historical development of the theory of free education was accompanied by the statement of important humanistic values and attitudes in pedagogical science such as: recognition of the child as the highest value of the pedagogical process; focus on self-actualization, development and self-realization of the child in various activities; the dominance of the interests of a person who learns the world and socially develops; orientation on the pedagogy of cooperation between teachers, pupils and their parents; the importance of expanding the freedom of the child, who develops on the basis of his rights and the expansion of life prospects; the need to train a humanist teacher with professional knowledge of M. Montessori's pedagogy. This alternative educational system provides for the rejection of the typical education (utopian idealism), and involves the introduction of a methodology for applying the principle of independent free activity of the child (pragmatism), the creation of a special developmental environment and groups of children of different ages (experimental pedagogy), the application of the theory of free education and sensualism (feeling is the only source of knowledge) in pedagogical practice.

M. Montessori, explaining the development of the child, wrote that «the child contains a mental laboratory that performs chemical transformations. All impressions not only penetrate the child's mind, they form it, and they are processed in it, because the child «builds» his own mental body using environmental objects». And the teacher called this mind «absorbing», and noted that teachers and parents of pupils need to understand the magnitude of its strength (Dychkivska & Ponimanska, 2006, p. 211). The realization of this is ensured by a favourable psychologically and organized didactically environment. A child is able to perceive and absorb any environmental objects (both subject and social), for example, spatial and temporal connections, social and cultural characteristics, relationships between people and the like. The functioning of this important ability, which absorbs knowledge, is time-limited but this time is enough for the child to receive the necessary amount of knowledge about the world around him. The process of cognition of the world has a high concentration in the use of involuntary attention, with the participation of «absorbing mind», which is inherent only in preschool children. Therefore, adults must create an environment for the child where he can find everything necessary and useful for his development, get a variety of sensory (sensitive) impressions, adopt the right literary rich language, socially acceptable ways of emotional response, the rules of rational activity with objects, patterns of positive social behaviour and the like.

The creative team of the Ukrainian Montessori-school «Smiley» in the city of Ivano-Frankivsk (Ukraine) has been working since 2011. The philosophy of the

school is «creativity, mutual discovery and respect, cherishing humanity in children». A daytime training center was created in 2007 and covered dozens of preschool age children. Now the school has more than a hundred pupils and has a preschool and elementary department. The name «Smiley» is not accidental. The children are friendly, they boldly enter into a conversation with the guests, hospitably invite to their classes, gladly share their skills, abilities to use special didactic material (kits for dividing and multiplying numbers), joyfully report that they have achievements in studying Indian ocean inhabitants and demonstrate a selection of materials that are made with their own hands on the basis of reading a children's encyclopedia and Internet sources. Learning with pleasure, without comparisons and marks, is an inspired process of developing a child's thinking based on independent choice. The school was built in a new sub-district of the city with modern infrastructure: playgrounds and sports grounds, public gardens and green areas for walking, a river with aquatic animals (nutria) that live in natural conditions – this is the environment that, accordingly, opens up the humane world of people coexistence.

In the center of M. Montessori's pedagogy child abuse is unacceptable; the problem of self-development of the child; the creation of a special system of education and training in which the «prepared environment» and special didactic material play a central role; a mixed age approach to raising and educating children; the need for a child to be studied by a teacher to facilitate his successful «self-construction», his spiritual development (Kremen, 2009, p. 196). The school «Smiley» has a new, modernly equipped building – wide corridors, bright rooms that can be freely zoned, exotic indoor plants and animals (iguana), a well-equipped kitchen, bedrooms with wooden crib-beds, a salt room for classes in order to prevent diseases of the upper respiratory tract, a large sports hall equipped for creative music and dance events. To provide didactic material for acquiring writing skills for children, abacus sets with wooden letters of the corresponding colour and size were specially made. In the rooms of preschoolers, there are always classic Montessori materials, and the older ones have a lot of books and laboratory equipment. A significant part of the study time is devoted to the independent work of children to choose from.

The humanization of modern Ukrainian education actualizes the requirements for pedagogical professionalism of teachers and the creation of a personality-oriented, competency-based model of the educational process, which involves subject-subject relations between teacher and pupil. The «Smiley» teaching staff includes specialists with appropriate education and special Montessori-courses. All educators and teachers are young and welcoming. They do not really stand out in the society of children and do not occupy a leading role in their life activities and creative presentations. Such a democracy creates an atmosphere of equality of participants in the educational process, even slightly raising the activity of children who, getting into small groups or individually are very purposefully engaged in «their own affairs»: compose texts from letters and words, count on special tables, examine the globe, create a calendar of spring flowers that bloom in the Carpathian region, set the table for lunch, or build Lego robots.

The implementation of the idea of each child's free choice of activity and arbitrary duration of classes, the use of a specially developed set of didactic material, the absence of tests and assessments help to meet the children's needs for creative activity. This environment provides the development of each child at his individual pace. The task of the teacher is primarily to provide the child with means for self-development and disclose the rules for their use. Autodidactic (self-learning) Montessori-materials, with which the child works first imitating the teacher, acting according to the model, and then independently performing various exercises, are of great interest to children. The teacher does not become the organizer of the learning process, but creates the prerequisites for promoting the didactic, sensory, social activities of the child. This confirms the main motto of M. Montessori's pedagogy: «Help me do it myself».

Conclusions

The pedagogical level of the M. Montessori's system contributes to the implementation of the theory of child centrism and meets the conditions for the development of the child in a democratic society, as it interprets the problem of the interaction of an adult and a child in the process of educational activity as the free and expedient activity of children in specially organized didactic conditions. The methodological level of the M. Montessori's system reveals specific techniques and means of raising and educating children, an experimentally tested methodology for working with a complex of original didactic Montessori materials. Pedagogy of M. Montessori does not oppose the personality of the teacher and the child, considering them to be equivalent in education. This approach binds it with the humanistic traditions of Ukrainian ethnic pedagogy with modern concepts of training and education. And the Ukrainian model of the Montessori-school, created over the past decades, confirms the relevance of this system to the modern needs of society in the education of a free, independent, proactive, civic responsible, intellectually literate person.

Prospects for further research. Having analyzed the relevance of the principles of M. Montessori's pedagogy in the development system of modern Ukrainian education, its main principles and methods of application in one of the educational institutions, for further research we offer a methodical study of the practical experience of the pedagogical system by Ukrainian pedagogical practitioners in other educational institutions where practice and social conditions modernize it in accordance with the use conditions, social needs and economic and technological progress.

References

- Ackerman, D.** (2019). The Montessori preschool landscape in the United States: history, programmatic inputs, availability, and effects. *ETS research report series*. doi: [10.1002/ets2.12252](https://doi.org/10.1002/ets2.12252).
- Bruce, C.** (2014). Montessori Method. In C. Reynolds, K. Vannest, & E. Fletcher-Janzen (Eds.), *Encyclopedia of Special Education*. doi: [10.1002/9781118660584.ese1583](https://doi.org/10.1002/9781118660584.ese1583).
- Chepil, M.** (2017). Pedahohika Marii Montessori u pidhotovtsi fakhivtsiv doshkilnoi osvity v universytetakh Ukrainy [Maria Montessori's Pedagogy in Pre-School Educa-

- tion at Universities of Ukraine]. In J. Kot (Ed.), *Osobowość, społeczeństwo, polityka – Personality, society, politics* (pp. 203–205). Lublin: WSEI [in Ukrainian].
- Dewey, J. (2000). *Demokratie und Erziehung*. Weinheim und Basel: Beltz, Hemsberg [in German].
- Dychkivska, I., & Ponimanska, T. (2006). *M. Montessori: teoriia i tekhnolohiia [M. Montessori: theory and technology]*. Kyiv: Vydavnychi Dim «Slovo» [in Ukrainian].
- Khiltunen, E. (2008). *Deti Montessori: kniga dlia pedagogov i roditelei [Montessori Children: the book for teachers and parents]*. Moskva: Astrel: AST [in Russian].
- Kremen, V. (2009). Pro «Dytynotsentryzm», abo Chomu osvita Ukrainy potrebuie strukturykh zmin [About «Child-centrism» or why Ukrainian education needs structural change]. *Den – The Day*, 210 (3130) [in Ukrainian].
- Lillard, A., & Taggart, J. (2019). Pretend Play and Fantasy: What if Montessori Was Right? *Child Development Perspectives*, 13, 85–90. doi: [10.1111/cdep.12314](https://doi.org/10.1111/cdep.12314).
- Pate, R., O'Neill, J., Byun, W., McIver, K., Dowda, M., & Brown, W. (2014). Physical activity in preschool children: comparison between Montessori and traditional preschools. *Journal of School Health*, 84, 716–721. doi: [10.1111/josh.12207](https://doi.org/10.1111/josh.12207).
- Piaget, J. (1977). *The moral judgment of the child*. London: Penguin Books.
- Rusova, S. (1918). *Doshkilne vykhovannia [Preschool education]*. Katerynoslav [in Ukrainian].
- Sukhomlynskyi, V. (1976). *Problemy vykhovannia vsebichnorozvynenoi liudyny [Problems of education of a comprehensively developed person]*. (Vol. 1). Kyiv: «Radianska shkola» [in Ukrainian].
- Ushynskyi, K. (1983). *Ridne slovo, knyzhka dlia tykh, khto navchaie [Mother tongue, a book for those who teach]*. (Vol. 2), (pp. 232–299). Kyiv: «Radianska shkola» [in Ukrainian].
- Vyhotskyi, L. (1991). *Pedagogicheskaia psikhologiiia [Pedagogical psychology]*. Moskva: Pedagogika [in Russian].
- Yakymenko, S., & Milenina, H. (2015). *Pedahohichni idei Sofii Rusovoi ta Marii Montessori: porivnialnyi analiz [Pedagogical ideas of Sofia Rusova and Maria Montessori: comparative analysis]*. Kyiv: Slovo [in Ukrainian].
- Zhebrovskyi, B. (Ed.). (2007). *Visnyk Montessori: yuvileinyi vypusk [Journal of Montessori: anniversary edition]*. Kyiv: NAPN [in Ukrainian].

**UKRYTE PROBLEMY SPOŁECZNE –
ICH PRZYCZYNY I SPECYFIKA W POLSCE**

<https://doi.org/10.24919/2413-2039.9/41.175698>

***КОТЛЯРСКА-МИХАЛЬСКА Анна** – доктор габілітована, професор надзвичайний, завідувач кафедри досліджень суспільних проблем та соціальної роботи, Університет імені Адама Міцкевича, вул. Венявського, 1, Познань, 61-712, Польща*

***KOTLARSKA-MICHALSKA Anna** – Dr. hab., Professor, Head of Social Problems Research and Social Work Department, Adam Mickiewicz University, Wieniawskiego Str., 1, Poznań, 61-712, Polska*

E-mail address: anna_michalska@poczta.onet.pl

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2486-4984>

Бібліографічний опис статті: Kotlarska-Michalska, A. (2019). Ukryte problemy społeczne – ich przyczyny i specyfika w Polsce. *Людинознавчі студії. Серія «Педагогіка»*, 9/41, 100–119. doi: 10.24919/2413-2039.9/41.175698.

To cite this article: Kotlarska-Michalska, A. (2019). Ukryte problemy społeczne – ich przyczyny i specyfika w Polsce [Concealed social problems – their causes and specific features in Poland]. *Liudynoznavchi studii. Serii «Pedagogika» – Human Studies. Series of «Pedagogy»*, 9/41, 100–119. doi: 10.24919/2413-2039.9/41.175698.

Історія статті

Одержано: 10 травня 2019

Прорецензовано: 18 червня 2019

Подано до редакції: 20 липня 2019

Доступ он-лайн: 24 вересня 2019

Article history

Received: May 10, 2019

Received in revised form: June 18, 2019

Accepted: July 20, 2019

Available online: September 24, 2019

Journal homepage:

<http://lssp.dspu.edu.ua/>

p-ISSN 2313-2094

e-ISSN 2413-2039

© 2019 The Author. *Human studies. Series of «Pedagogy»* published by Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University & Open Journal Systems. This is an open access article under the CC BY-NC-SA 4.0 license (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>).

УДК 37.013.42(438)

**UKRYTE PROBLEMY SPOŁECZNE –
ICH PRZYCZYNY I SPECYFIKA W POLSCE**

Przytoczone w tym artykule wybrane przykłady ukrytych problemów społecznych oraz ich przyczyny pokazują, że dla badaczy jest jeszcze spore pole do działania. Poznanie przyczyn, przebiegu i skutków niedostrzeganych oficjalnie problemów jest nie tylko ważnym zadaniem poznawczym, jest w nim ukryta wartość użyteczna.

Ujawnianie trudności zasłoniętych przez specyfikę miejsca zamieszkania, czy instytucji jest niewątpliwie ważnym zadaniem dla badaczy społecznych, niezależnie od paradygmatu na którym się opierają. Można stwierdzić, że rodziny zmagające się z problemami, a przede wszystkim z koniecznością samodzielnego radzenia sobie ze stygmatyzacją w środowisku zamieszkania nie mają dostatecznej siły i odwagi aby walczyć o ujawnienie warunków w jakich żyją. Ukrywanie swych trudności i swoich lęków a także poczucia osamotnienia jest w niektórych kategoriach społecznych szczególnie ważną strategią, aby nie doświadczać poczucia potępienia, odrzucania i innych form marginalizacji. Refleksje przedstawione w pierwszej części tego artykułu wskazują, że dla ukrytych problemów społecznych jest znacznie trudniej zaproponować jedną spójną definicję, gdyż są one częściej doświadczane przez jednostki i grupy, które nie mają siły przebiccia, niechętnie dzielą się swoimi trudnościami i które, jeśli są objęte pomocą i wsparciem, ale tylko częściowo. Może to istotnie wpływać na brak zainteresowań ze strony badaczy znaczną szerszą podstawą tego problemu, która jest ukryta zarówno przed nimi jak i przed pracownikami, którzy zawodowo zajmują się świadczeniem pomocy. Kończąc, warto podkreślić, że istota ukrytych problemów sprowadza się do faktu, że są one generowane przez istniejące i już częściowo zdiagnozowane problemy społeczne, zaś ich skrytość i niewidzialność wynika z faktu, że jednostki i grupy doświadczające ich dotkliwości nie mają dostatecznej siły, determinacji i odwagi, aby je ujawnić.

Słowa kluczowe: *problem społeczny; przyczyny ukrytego problemu, czynniki sprzyjające ukrywaniu problemu; Polska.*

ПРИХОВАНІ СОЦІАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ – ЇХНІ ПРИЧИНИ ТА СПЕЦИФІКА В ПОЛЬЩІ

У статті наведено приклади прихованих соціальних проблем та їхні причини, які свідчать про те, що дослідники ще мають багато можливостей для діяльності. Розуміння причин, ходу та наслідків офіційно непомічених проблем – це не лише важливе пізнавальне завдання, воно має приховане утилітарне значення. Виявлення труднощів, прихованих специфікою місця проживання чи установи, безперечно, є важливим завданням для соціальних дослідників, незалежно від парадигми, на якій вони ґрунтуються. Можна стверджувати, що сім'ї, які борються з проблемами, і передовсім з необхідністю впоратися зі стигматизацією в житловому середовищі, не мають достатньої сили та сміливості боротися, щоб розкрити умови, в яких вони живуть. Приховування труднощів і страху, а також почуття самотності є в деяких соціальних категоріях особливо важливою стратегією, щоб не зазнати почуття осуду, неприйняття та інших форм маргіналізації. Роздуми, представлені в першій частині цієї статті, вказують на те, що для прихованих соціальних проблем набагато складніше запропонувати одне цілісне визначення, оскільки їх частіше переживають індивіди та групи, які не мають можливості їх подолати, неохоче діляться своїми труднощами, а також ті, хто лише частково охоплені допомогою і підтримкою. Це може суттєво вплинути на відсутність інтересу дослідників до значно ширшої основи цієї проблеми, яка прихована як від них, так і від працівників, які професійно надають допомогу. На закін-

чення варто підкреслити, що сутність прихованих проблем зводиться до того, що вони породжуються існуючими і вже частково діагностованими соціальними проблемами, а їхня секретність і невидимість зумовлені тим, що люди та групи, які їх переживають, не мають достатньої сили, рішучості та сміливості їх розкрити.

Ключові слова: соціальна проблема; причини прихованої проблеми, фактори, що сприяють приховуванню проблеми; Польща.

CONCEALED SOCIAL PROBLEMS – THEIR CAUSES AND SPECIFIC FEATURES IN POLAND

The article provides examples of concealed social problems and their causes, which indicate that researchers still have much to do. Understanding the causes, the course and the consequences of officially unnoticed problems is not only an important cognitive task, it has an inconspicuous utilitarian significance. Identifying the difficulties concealed by the specifics of the place of residence or institution is undoubtedly an important task for social researchers, regardless of the paradigm on which they are based. It can be argued that families who are combatting problems, and above all the need to cope with stigmatization in the home environment, do not have the strength and courage to fight in order to reveal the conditions in which they live. Concealing hardships and fears, as well as feelings of loneliness, in some social categories, is a particularly important strategy to avoid being condemned, rejected, and other forms of marginalization. The reflections presented in the first part of this article indicate that it is much more difficult for concealed social problems to offer a single holistic definition, as they are more often experienced by individuals and groups that cannot overcome them, reluctantly sharing their difficulties, as well as those who only partially compensated by aid and support. This can significantly affect the lack of interest of researchers in the much broader basis of the problem, which is hidden from them as well as from professional assistants. In conclusion, it is important to emphasize that the essence of concealed problems is that they are generated by available and partially diagnosed social problems, and their secrecy and invisibility are caused by the fact that people and groups experiencing them do not have sufficient strength, determination and courage to reveal them.

Key words: social problem; causes of the concealed problem, factors that help to conceal the problem; Poland.

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

Introduction

Problematyka ukrytych problemów społecznych może być analizowana z perspektywy wielu dyscyplin społecznych i wielu teorii socjologicznych, podobnie jak problematyka zachowań i działań ukrytych. Dotychczasowy stan wiedzy pozwala

stwierdzić, że ukryte problemy są doświadczane przez grupy społeczne które są marginalizowane i wykluczane oraz defaworyzowane. Często dzieje się tak na skutek działań pozornych realizowanych przez instytucje pomocy społecznej, ale i na skutek niewiedzy o faktycznych potrzebach niektórych kategorii społecznych. W analizie problemów społecznych ukrytych pojawia się pytanie, kto powinien być odkrywcą takich problemów i jakie warunki muszą być spełnione, aby możliwe było zaklasyfikowanie ich jako ukrytych. Rozstrzygnięcia wymaga kwestia następująca – czy ukryte problemy społeczne (niedostrzegane przez badaczy, niewidoczne w społecznej przestrzeni publicznej), mające faktycznie ukrytą formę dla obserwatora społecznego mogą być jednocześnie problemami jawnymi dla zbiorowości doświadczającej dotkliwości w jednej lub w kilku formach. I odwrotnie, czy problemy społeczne jawne mogą być w świadomości doświadczających jednostek oraz zbiorowości w formie ukrytej.

W niniejszym opracowaniu uwaga zostanie skupiona na specyfice ukrytych problemów, ich źródłach oraz przejawach, a także na egzemplifikacji niektórych przyczyn ukrytych problemów społecznych. Przyczyn, które są generowane przez stereotypy i uprzedzenia oraz brak tolerancji a także przez braki w systemie wsparcia. Są to niewątpliwie problemy ukryte, niewidoczne i niewidzialne, a doświadczane z uwagi na płeć, wiek, orientację seksualną oraz uzależnienia psychoaktywne. Z pewnością ukrytych problemów społecznych jest znacznie więcej, ale ograniczone ramy tego artykułu obejmują z konieczności tylko te, których dolegliwość jest doświadczana przez jednostki i niektóre kategorie społeczne.

Próby definiowania jawnych i ukrytych zjawisk mających znamiona problemu społecznego / Attempts to define overt and covert phenomena that have features of a social problem

Z uzasadnionych powodów socjologów oraz badaczy społecznych interesują jawne problemy społeczne, o czym świadczą publikacje zawierające analizę przyczyn, przebiegu i skutków wybranych problemów, ale mają oni świadomość istnienia wielu jeszcze niezbadanych i mających ukrytą postać. Według Roberta Mertona rozumienie problemów społecznych pociąga za sobą konieczność uwzględnienia sześciu powiązanych kwestii: 1) czy problem jest skutkiem istotnej rozbieżności pomiędzy standardami społecznymi a rzeczywistością społeczną, 2) czy problem ma społeczne pochodzenie, 3) kto definiuje problem społeczny (sędziowie problemów społecznych), 4) czy problem jest jawny czy ukryty, 5) czy w społeczeństwie są postrzegane problemy – czy jest społeczna percepcja problemów, 6) czy są metody pozwalające na zdefiniowanie problemu społecznego na bazie przekonania, że możliwe jest rozwiązanie problemu (Merton, 1961, s. 701). Merton stwierdził, że ukryte problemy społeczne są to stany, które są sprzeczne z grupowymi wartościami, ale nie są one rozpoznane. Zatem rolą socjologów jest ich pokazywanie, a wiedza socjologiczna powinna zmuszać polityków do wyjaśniania ich polityki społecznej zarówno wyborcom jak i całemu społeczeństwu. Według Mertona ograniczanie ba-

dań tylko do wyraźnie zdefiniowanych problemów powoduje, że socjologowie na własną odpowiedzialność odrzucają istnienie stanów, które są dysfunkcjonalne wobec wartości.

Interesującą koncepcję rozpoznawania problemów społecznych skonstruowała Donileen Loseke, która zaproponowała aby w konstruowaniu problemów uwzględnić: roszczenia czyli żądania oraz rozróżnienie między: wytwórcami i odbiorcami roszczeń, między ofiarami i sprawcami roszczeń, a także na konstruowaniu własności, przyczyn, postaci i rozwiązań problemów społecznych. Badaczka ta definiuje problemy społeczne jako wydarzenia lub procesy społeczne, które mają określone cechy, czyli: warunki są określane jako złe i szkodliwe, warunki obejmują znaczną liczbę ludzi, ludzie uważają, że warunki mogą być zmienione, a nawet, że powinny być zmienione (Loseke, 2003, s. 7–8).

Problemy społeczne według Howarda Beckera mają obiektywną postać i większość definicji opiera się na faktach, odnoszą się one do istniejących sytuacji i warunków. Obiektywne warunki stanowią ważną część koncepcji problemu. Becker twierdzi, że «wykrywając» problem należy uwzględnić jaki zestaw warunków jest problematyczny i stwarza zagrożenie, a nawet tworzy załazki przyszłych trudności. Badacz ten wyraźnie postuluje aby uwzględniać kto jest odkrywcą problemu i jaką operuje argumentacją by problem ten został nagłośniony oraz jakie organizacje są odpowiedzialne za rozwiązanie problemu. Twierdzi on, że problem społeczny może być różnie definiowany i postrzegany w zależności, kto jest odkrywcą takiego problemu. Przeciętni obywatele definiują problemy poprzez swoje interesy oraz pełnione role. «Każdy problem ma swoją historię i przechodzi przez serię stadiów, z których każdy odzwierciedla zmiany: osób definiujących problem, rodzaju nadawanej definicji i wynikających stąd działań podejmowanych dla rozwiązania problemu» (Becker, 1966, s. 21). Becker twierdzi, że na przedstawicielach wielu zawodów spoczywa odpowiedzialność zajmowania się tymi dziedzinami życia, które określane są jako problematyczne; jednak profesjonaliści nie definiują problemów pojawiających się w tych dziedzinach w ten sam sposób w jaki czynią to obywatele.

Według Richarda Fullera i Richarda Myersa istnienie oraz skala problemów społecznych mogą podlegać sprawdzeniu przez obserwatorów (Fuller & Myers, 1941a, s. 320), ale problemami społecznymi są te, za co uważają je zwykli ludzie. Istotnym punktem spojrzenia na problem społeczny jest zaproponowana przez tych badaczy koncepcja problemu społecznego, w której jest on ujmowany w formie rozwojowej, dynamicznej, podlegającej zmianom. Problem podlega definiowaniu, uświadamianiu i formułowaniu polityki (Fuller & Myers, 1941a, s. 321). Wymienieni badacze twierdzą, że osądy wartościowe prowadzą ludzi do potępienia warunków, które są dla nich niepożądane i odrażające oraz do określania warunków czym są problemy społeczne. Czyli ocena wartości prowadzi ludzi do określenia warunków. Zatem, wartości są kluczowym elementem w wyjaśnianiu subiektywnych elementów problemów społecznych (Fuller & Myers 1941b, s. 26–29) i pozwalają klasyfikować problemy dotyczące tego, czy przypadki warunków obejmują zdarzenia fizyczne, oceny wartości czy dwuznaczność moralną. Socjologowie dostrzegają walory poz-

nawcze tej definicji problemu społecznego i pomimo upływu wielu lat od jej powstania, konsekwentnie się do niej odwołują, o czym świadczy chociażby jedna z ważnych monografii poświęcona socjologii problemów społecznych (Horton & Leslie, 1971).

Możliwości definiowania problemów społecznych są dość szerokie i jak wynika z analizy przeprowadzonej przez Johna Kitsuse i Malcolma Spectora jest ich przynajmniej pięć. Niektóre z interesujących odmian mogą obejmować następujące: 1) grupy wartości mogą znaleźć się, gdy podnoszą warunek jako problem społeczny, zyskują jako sprzymierzeńcy inne grupy, które mają żywotny interes w ich pozycji. podobnie mogą się im sprzeciwiać grupy, które mają żywotny interes w status quo, 2) grupy interesu mogą uznać, że dialog debaty publicznej musi odbywać się w kategoriach wartości lub ideałów. Aby skutecznie przedstawiać swoje roszczenia lub argumentować swoje stanowisko, grupa musi uzyskać zestaw wartości, które uzasadniają ich roszczenia, 3) dana grupa protestów może znaleźć dogodny nakładanie się ich interesów i wartości, co oznacza, że rzeczy o które chcą prosić, są tylko tymi, które są łatwo uzasadnione, 4) alternatywnie, grupy mogą znaleźć się pod presją, gdy ich zainteresowanie wymaga od nich rezygnacji z jakiejś silnie odczuwanej wartości lub ich wartości wymagają od nich pracy wbrew ich najlepszym interesom, 5) w zakresie, w jakim bezinteresowne grupy zorientowane na wartość odnoszą sukces w swojej działalności, mogą rozwinąć różne interesy na rzecz protestów organizacji, karier, reputacji itp. Mogą stanąć w obliczu kryzysu «rutynowości braku zainteresowania», gdy staną się podatne na zarzut bycia zainteresowanymi i samolubnymi, a nie humanitarnymi (Kitsuse & Spector, 1995, s. 297–298). Przytoczone tutaj drogi jakie może przybrać proces definiowania i odkrywania problemu społecznego pokazuje, że zarówno interesy grup społecznych jak i ich orientacja na wartości mogą odgrywać istotną rolę w przeobrażaniu się jakiegoś ukrytego problemu w problem jawny.

Earl Rubington i Martin Weinberg twierdzą, że socjologowie zwykle uważali problem społeczny za rzekomą sytuację, która jest niezgodna z wartościami znacznej liczby ludzi, którzy zgadzają się, że konieczne jest działanie w celu zmiany sytuacji (Rubington & Wineberg, 1995, s. 4). Według nich definicja problemu społecznego opiera się na czterech podstawach. Pierwszą z nich stanowi fakt, że sytuacja istnieje, gdyż ludzie o tym mówią i mogą otrzymywać relacje z mediów o istnieniu problemu. Drugą podstawę stanowi sytuacja oceniana jako niezgodna z wartościami, sytuacja ta jest definiowana przez ludzi jako problem społeczny pod względem pewnych wartości, które posiadają. Trzecią podstawę stanowi «znaczna liczba osób», a jednocześnie pojawia się pytanie na które nie ma jednoznacznej odpowiedzi. Czwartym elementem definicji problemu jest wezwanie do działania w celu zaradzenia tej sytuacji, czyli ludzie mówią między sobą, że trzeba coś zrobić. Mogą więc pisać listy do redakcji, rozsyłać petycje lub organizować wiece a organizacje mogą formułować sytuację jako problem społeczny (Rubington & Wineberg, 1995, s. 5–6). Socjologowie są zgodni, że do definiowania problemów społecznych są

skłonni ci, którzy są lepiej zorganizowani i mają pozycję przywódczą lub mają większą siłę w sferze ekonomicznej, społecznej lub politycznej.

W opinii socjologów zajmujących się problemami społecznymi, lista jawnych problemów jest długa i ulega zmianom, ale zawsze znajdują się na niej problemy generowane przez czynniki makrospołeczne. We współczesnej interpretacji problemu w ujęciu Lucjana Misia, konstrukcjonistyczne badanie problemów społecznych polega na analizie roszczeń wysuwanych przez różne podmioty, które niekiedy konkurują ze sobą, podmioty te przygotowują «pakiety roszczeń», które mają pomóc w przeprowadzeniu efektywnej zmiany społecznej. Te konstrukty typowych i drastycznych przykładów niesprawiedliwości lub deprivacji są przedmiotem gry pomiędzy wytwórcami roszczeń, odbiorcami i twórcami przekazów medialnych dotyczących trudnych spraw w życiu społecznym (Miś, 2008, s. 44). Wspomniany socjolog twierdzi, że problemy socjologiczne, które współwystępują z ukrytymi problemami społecznymi, nie są ogólnie postrzegane jako ważne i często są oceniane jako jałowe lub błahe, a socjologowie mogą wówczas pełnić funkcje definiujących te problemy dla nieświadomych członków społeczeństwa, co może przyczynić się do zamiany ukrytych w jawne (Miś, 2007, s. 56).

Przyczyny powstawania ukrytych problemów społecznych / Causes of hidden social problems

Ukryte problemy społeczne mają różne przyczyny, zarówno jednostkowe jak i społeczne, najczęściej są ich splotem. Ich skrytość jest też skutkiem niedostrzeżenia ich przez badaczy, liderów społecznych i polityków społecznych. Są one również skutkami problemów, które wprawdzie mają swoją widoczność, to jednak są traktowane jako nieistotne, z którymi jednostki na ogół radzą sobie. Dlatego też nie stanowią przedmiotu szczególnego zainteresowania ze strony badaczy społecznych ani też systemu pomocowego (Baxter, Heavey, & Birks, 2019). Dzieje się tak również, jeśli w oficjalnej polityce społecznej występuje podział obywateli na lepszych i gorszych a faworyzowane kategorie społeczne mają dostęp do beneficjów, programów, projektów socjalnych oraz adresowanych form pomocy ze strony państwowego systemu pomocowego zaś inne kategorie są defaworyzowane. Ukryte problemy społeczne wynikają z ukrytych mechanizmów wykluczania społecznego, niewidocznych, nieuchwytnych praktyk ograniczających jednostce swobodę wyboru życiowego na pewnym etapie jej rozwoju. Ukryte mechanizmy ograniczające i limitujące dostęp do pewnych części przestrzeni społecznej, do ról społecznych oraz przywilejów społecznych są niewidocznym, ale skutecznym narzędziem ograniczania praw człowieka (Benish, Halevy, & Spiro, 2018).

Ukryte problemy społeczne są niewidoczne z kilku powodów. Szczególnie ważnym wydaje się powód w postaci ukrywania ich przez jednostki czy grupy doświadczające naruszenia ich praw oraz jawnego niedostrzeżenia przez polityków społecznych, którzy albo nie mają pomysłu na rozwiązanie problemu, albo bagatelizują problem uważając, że to jednostka jest sprawcą tego problemu i sama powinna za ten problem odpowiadać (Dixon, Trathen et al., 2019). Szczególnie zaś, jeśli zakłada się, że to jednostka doświadcza pewnych dotkliwości z racji nieprzestrze-

gania zasad porządku aksjonormatywnego. Jako przykład można podać nie zwracanie uwagi na problemy doświadczane przez samotne matki, albowiem ich samotność jest traktowana jako skutek braku roztropności czy braku zaradności życiowej.

Można też przyjąć kolejne założenie, że ukryte problemy społeczne, to nieodróżniane w przestrzeni publicznej trudności z którymi zmagają się jednostki uwikłane w odpowiedzialność za inne osoby – najczęściej za członków rodziny wymagających większego zakresu uwagi, czasu i troski. Dotyczy to osób, które są odpowiedzialne za osoby niepełnosprawne, chore, niesamodzielne. Wśród grup defaworyzowanych doświadczających ukrytych problemów społecznych należą również ofiary przemocy domowej, instytucjonalnej i strukturalnej, niezależnie od faktu czy przemoc ta przyjmuje formę fizyczną, psychiczną czy ekonomiczną. Ukryte problemy związane z przemocą są słabo rozpoznane, gdyż często występująca zależność jaka istnieje między sprawcą a ofiarą uniemożliwia zdiagnozowanie problemu i służy bezkarności sprawcy.

Kategoriami społecznymi, które są szczególnie narażone na doświadczanie dolegliwości i dyskomfortu psychicznego z powodu ograniczania im prawa do zaspokojenia potrzeb, to kategorie społeczne, które z różnych powodów nie mogły lub nie mogą aktualnie skutecznie walczyć o lepsze traktowanie i godne warunki do rozwoju osobistego ze względu na konieczność ukrywania własnej orientacji seksualnej.

Przyczyn powstawania ukrytych problemów społecznych można poszukiwać podobnie jak w przypadku jawnych w uwarunkowaniach mikrospołecznych, mezospołecznych i makrospołecznych. O ile uwarunkowania jawnych problemów są stosunkowo dobrze rozpoznane i literatura na ten temat jest bardzo obszerna, to na temat problemów ukrytych jest bardzo skromna. Ukrytym problemem społecznym może być zjawisko, które dla większości społeczeństwa problemem nie jest. Ma zatem subiektywny charakter, niezależnie od faktu czy dotyczy małej populacji osób czy dużej. Właśnie ukryte problemy cechują się tym, że przyjmują postać niewidoczną w przestrzeni publicznej, są najczęściej schowane przed zewnętrznymi obserwatorami, ze względu na poczucie wstydu które towarzyszy osobom dotkniętym sytuacją trudną, czy kryzysem wywołanym nieoczekiwaną sytuacją w rodzinie czy życiu osobistym. Dotyczy to przede wszystkim problemów, które rodzą się z powodu niewłaściwej komunikacji w rodzinie, albo z powodu samotności i osamotnienia. Skrytość problemów wynika również z przyjętej postawy osób doświadczających, głównie z niechęci do ujawniania swoich trudności, z poczucia wstydu przed krytyką, czy posądzeniem o brak przezorności życiowej. Trudność w wykrywaniu takich problemów tkwi w tym, że coraz rzadziej badacze stosują bezpośrednie techniki komunikowania się z respondentami i informatorami, co poważnie sptycza jakość materiałów diagnozujących sytuację życiową jednostek, grup i kategorii społecznych.

Ukryte problemy społeczne powstają z wielu powodów, ale niezależnie od ich źródła są to różnego typu trudności napotymane przez jednostki i grupy społeczne o specyficznych cechach; są to również trudności przejawiające się w długotrwałych

stanach lękowych, stanach niepewności, poniżenia, odrzucenia, braku akceptacji, Doświadczają je osoby wykluczone, którym odbiera się prawa do decydowania. Ukryte problemy społeczne to zjawiska, procesy które są z jednej strony niezależne od intencji osób je doświadczających, a z drugiej strony osobom tym przypisuje się jakiś rodzaj winy z tytułu braku zaradności, refleksyjności, przezorności, odporności, elastyczności czy spostrzegawczości. Szczególnym przykładem są ofiary specyficznego splotu zdarzeń – osoby oszukane, wykorzystywane materialnie ze względu na łatwowierność i brak dostatecznej wiedzy. Są one traktowane przez najbliższe środowisko jako naiwne, darzące kogoś nieuzasadnionym zaufaniem, czy uczuciem, czyli «współwinne» swojej krytycznej sytuacji.

Ukryte problemy są często zjawiskiem generowanym przez: 1) niedoskonałość systemu monitorowania odkrytych i zdefiniowanych problemów społecznych, np. znane są przyczyny i przebieg zjawiska, ale nie są znane skutki, a właśnie w tych skutkach tkwią nierozwiązane trudne problemy z którymi nie radzi sobie jednostka lub grupa, 2) intymną naturę przyczyny (wstydlivą dla jednostek i grupy społecznej), a także przez specyfikę środowiska. Główną przyczyną jest poczucie wstydu u jednostki, grupy społecznej i dlatego skrzętnie ukrywa ona swoje przeżycia, np. będąc w roli ofiary przestępstwa, przemocy strukturalnej, 3) stereotypy tkwiące w środowisku lokalnym, które blokują odwagę komunikowania trudnej sytuacji np. stereotyp pozwalający mężczyźnie stosować przemoc fizyczną wobec kobiet i dzieci w tradycyjnym środowisku wiejskim, 4) specyfikę instytucji zamkniętej, w której wiele problemów jednostkowych zostaje celowo ukrytych przed światłem zewnętrznym ze względu na «dobro» instytucji, 5) udomowienie, czyli niewidoczność dla zewnętrznych obserwatorów ze względu na rygor panujący w domu, a także niemożliwość komunikacji werbalnej osób będących ofiarami systemu wychowawczego stosowanego w patologicznej rodzinie przez matkę czy ojca, lub celowe izolowane dziecka lub osoby z niepełnosprawnością. Izolowanie może dotyczyć osoby w wieku starszym nie mogącej samodzielnie poruszać się poza domem czy osoby chorującej psychicznie «chronionej» przez rodzinę w mieszkaniu. «Udomowienie» problemu występuje również w przypadku rodzin, w których stosowana jest przemoc seksualna wobec dziecka, przemoc seksualna wobec kobiet czy inne formy przemocy: fizycznej, psychicznej, ekonomicznej, werbalnej.

Przyczyn powstawania ukrytych problemów społecznych poszukiwać można poprzez jednostronne widzenie problemu np. ubóstwa rodziny wielodzietnej i rozwiązywanie problemu «widocznego» ubóstwa poprzez dodatkowe wsparcie finansowe powoduje, że rodzina uboga znika z pola widzenia pomocy społecznej, a tym samym znika z pola diagnozy ukryty problem generujący ubóstwo (np. alkoholizm któregoś z rodziców, niegospodarność, rozrzutność, nieroztropność, brak refleksyjności w postawach rodziców). Jak wskazuje Monika Oliwa-Ciesielska, zaradność ubogich polega na ukrywaniu biedy. Ukrywanie jest nie tylko w tym przypadku formą radzenia sobie z piętnem problemu, ale również przyjmowaniem strategii ułatwiającej granie roli oczekiwanej przez środowisko (Oliwa-Ciesielska, 2016, s. 102).

Jest to zarazem przykład, że problem niewidoczności trudności jest skutkiem intencjonalnego działania ze strony kategorii społecznej doświadczającej określonego problemu.

Można zatem przyjąć, że ukryte problemy społeczne to skutki niewidocznych, instytucjonalnych wewnętrznych zasad pozwalających na ukrywanie przemocy psychicznej, fizycznej, ekonomicznej, niesprawiedliwości, brak zasad moralnych, rywalizację między członkami grupy czy instytucji oraz innych patologicznych zwyczajów w komunikacji wewnątrz instytucji.

Ukryte problemy są celowe ukrywane przed opinią publiczną, dlatego zadaniem badaczy winno być ustalenie nie tylko ich istnienia, ale również powodów dla których są ukrywane oraz w czym interesie jest podtrzymywanie ich «ukrytego» istnienia. W odniesieniu do ukrytych problemów o zasięgu makrospołecznym można postawić pytanie, jakie siły ukrywają istniejący problem (np. zjawiska patologiczne w organizacji, systemie politycznym, zarządzaniu społeczeństwem). Analizując przyczyny ukrywania problemów należy również postawić pytanie, w czym interesie jest tylko częściowe ujawnienie istniejącego problemu, pokazujące tzw. «czubek góry lodowej», a skrzętne ukrywające szeroką podstawę tej góry.

Płeć jako czynnik sprzyjający pojawianiu się ukrytych problemów społecznych / Gender as a factor conducive to the emergence of hidden social problems

Zjawisko niewidocznych utrudnień i ograniczania praw stanowi przedmiot badań zorientowanych na wykrywanie dyskryminacyjnych praktyk wobec kobiet i dość bogaty już dorobek badaczy dowodzi, że zjawiska ograniczania rozwoju zawodowego kobiet, gorszego traktowania, limitowania możliwości grania ról w publicznej przestrzeni a także utrudniania awansu, są potwierdzone empirycznie, a konkretne ich przejawy znalazły swoje odpowiedniki w terminach jednoznacznie określających bariery. Do terminów opisujących to zjawisko należą «szklany sufit», «leпка podłoga». Można stwierdzić, że pomimo wielu badań ujawniających istnienie zjawiska dyskryminacji i diagnozujących problem ograniczenia karier zawodowych kobiet w Polsce, również pomimo wielu działań organizacji broniących praw kobiet i wzrostu świadomości społecznej w zakresie praw obywatelskich, polskie kobiety mają jeszcze sporo do zrobienia i wywalczenia. Szczególnie zaś te kobiety, które obawiają się powrotu do epoki kobiety udomowionej.

Analizując ukryte problemy społeczne doświadczane przez kobiety i jednocześnie udzielając odpowiedzi na pytanie, czy współczesne kobiety polskie są «udomowione» czy uspołecznione, należy przede wszystkim uwzględnić wiek kobiety, stan cywilny a także na stan zdrowia. Czynnikiem istotnie rozstrzygającym o miejscu kobiety we współczesnej Polsce jest możliwość dokonywania wyboru, zaś w przypadku kobiet zamężnych istotnym czynnikiem limitującym ich udział w rolach społecznych jest ich stan rodzinny oraz relacje z mężem lub partnerem a także sytuacja materialna. Wprawdzie prowadzi się wiele badań nad sytuacją społeczną kobiet, to jednak jest nadal wiele problemów do zbadania; problemów, które przeżywają i z którymi muszą sobie samodzielnie radzić.

Do ukrytych problemów z którymi borykają się kobiety zaliczyć należy (tylko częściowo ujawnione) problemy «udomowionych» kobiet tworzących współczesne pokolenie zwane «sandwich generation», albowiem ich zakres obowiązków wobec pokolenia rodziców będących w wieku senioralnym oraz wobec pokolenia dorosłych dzieci jest znacznie szerszy niż w jakimkolwiek innym układzie ról kobiecych (Kotlarska-Michalska, 2016a). Niewątpliwie, ukrytym problemem społecznym jest zjawisko «wypalenia opiekuńczego», którego skutki doświadczają kobiety opiekujące się osobami niesamodzielnymi, wymagającymi całodobowej opieki, będącymi jedynymi osobami sprawującymi opiekę (bez wsparcia innych osób). Wprawdzie zjawisko przeciążenia opiekuńczego w rodzinach polskich jest już zdefiniowane przez gerontologów, ale jest niestety bardzo fragmentarycznie rozpoznane. Dlatego można stwierdzić, że zjawisko «wypalenia opiekuńczego» pozostaje nadal ukrytym, tym samym niedostatecznie zdiagnozowanym i nierozwiązanym problemem społecznym.

Do szczególnie «udomowionych» kobiet należą również kobiety mające kilkoro dzieci, tworzące kategorię matek wielodzietnych. Ich stopień udomowienia jest silnie uzależniony od ich sytuacji materialnej, stopnia odpowiedzialności za rodzinę, a w zasadzie od ich relacji z ojcem dzieci. Nieliczne badania nad matkami wielodzietnymi nie pozwalają na uogólnienia, ale tylko matki mające wsparcie w swoim partnerze decydują się na działalność społeczną w organizacjach społecznych, a także na większą aktywność kulturalną i pozarodzinną. Kobiety «udomowione», to kobiety przyjmujące role zarówno z konieczności jak i wyboru, dlatego trudno jest ustalić linię demarkacyjną między przymusem a wolnym wyborem. Również ze względu na fakt, że kobiety dość łatwo godzą się na role narzucone i mają umiejętność łączenia ról, a także godzenia sprzecznych ze sobą motywacji.

Szczególną kategorię kobiet przeżywających trudności z powodu ograniczenia możliwości grania pozadomowych ról społecznych są matki dzieci niepełnosprawnych. Nie trzeba tutaj szukać argumentów, aby dowieść, że stanowią one kategorię słabo rozpoznaną empirycznie a jeśli stanowią przedmiot badań, to uwaga badaczy jest głównie skupiona na poznaniu czynności opiekuńczo-wychowawczych i rehabilitacyjnych. Niewiele jest prowadzonych badań pokazujących specyfikę opieki, a przede wszystkim zjawisko przywiązania matek do przestrzeni domowej i ograniczenia wynikające z niemożności reorganizacji życia domowego. Niewątpliwie ukrytym problemem matek dzieci niepełnosprawnych jest niemożność podejmowania pracy zawodowej, która byłaby przestrzenią do samorealizacji kobiety oraz źródłem satysfakcji życiowej. Kobiety, które mają możliwość korzystania ze wsparcia i pomocy ze strony organizacji pozarządowych zajmujących się problemami niepełnosprawności nie zawsze mają odwagę do odkrywania swych przeżyć, pragnień i potrzeb, gdyż profil działań tych organizacji jest nastawiony na zaspokajanie potrzeb dzieci z różnymi niepełnosprawnościami, a w mniejszym stopniu na wspieranie psychiczne matek tych dzieci.

Ukrytym problemem społecznym jest zjawisko «przemilczania» czy zagłuszenia samopoczucia psychicznego ofiar gwałtu. Jest kilka powodów dla których

przyjmuje ono postać ukrytą. Pierwszym powodem jest wstyd towarzyszący ofiarom przemocy, a drugim jest niewiedza w zakresie procedur; trzecim powodem jest przeświadczenie, że istnieje dość długa droga dochodzenia prawnego aby doszło do ukarania sprawcy (konieczność udowodnienia tego czynu sprawcy). Z nielicznych badań wynika, że ofiary przemocy potrzebują specyficznego rodzaju pomocy aby zechciały podjąć starania, również aby poddały się terapii. Według badaczki tego problemu – Agnieszki Kościańskiej istnieją jeszcze inne powody, które wpływają na fakt niewidzialności zjawiska. Głównym jest obawa kobiet przed potraktowaniem ich w sposób nieprofesjonalny, gdyż istniejące procedury mogą skutecznie zniechęcać przed zgłaszaniem się kobiet na policję (Kościańska, 2015, s. 168). Innym czynnikiem generującym skrytość problemu jest obecność stereotypów w świadomości społecznej, które mają moc piętnującą kobiety. W tym stereotypie kobieta prezentuje się jako lekkomyślna ofiara, a sprawca jest traktowany poza granicę wytrzymałości. Ze względu na fakt, że kobiety są częściej ofiarami przestępstw, w tym przemocy seksualnej, można przyjąć, że zjawisko przemilczania jest zjawiskiem sprzężonym, bowiem nakłada się tutaj zarówno poczucie wstydu, jak zjawisko piętnowania przez rodzinę, znajomych. Te kręgi społeczne dostarczają tylko sporadycznej pomocy wierząc, że ofiara przemocy podejmie samodzielnie radykalne kroki uwalniające ją od jarzma. Trafnie dostrzega ten problem Irena Pospiszyl twierdząc, że ofiary przemocy przechodzą trening posłuszeństwa i sama myśl o ujawnieniu swoich emocji napawa je lękiem. Ofiara może się obawiać, że jeśli pozwoli sobie na odreagowanie, to wówczas straci kontrolę nad osobą, co może spowodować wiele niechcianych szkód. Badaczka ta dostrzega, że opór przed agresorem może wypływać z ambiwalencji uczuć do agresora (Pospiszyl, 1994, s. 217).

Orientacja seksualna jako przyczyna doświadczania ukrytych problemów / Sexual orientation as a reason for experiencing hidden problems

Innym problemem ukrytym, bardziej niewidocznym jest doświadczanie przejawów niechęci i obcości z powodu orientacji seksualnej. Jest to problem szczególnie trudny do ukrycia w małych miejscowościach, głównie na wsiach, gdzie kontrola społeczna jest nadal ważnym elementem życia zbiorowego. W polskich badaniach nad sytuacją społeczną kobiet lesbijek i kobiet biseksualnych potwierdzone zostały dwie formy niewidzialności problemu, z jednej strony niewidoczność daje poczucie bezpieczeństwa i chroni przed ostracyzmem oraz wykluczeniem społecznym i stanowi tymczasowy azyl oraz schronienie przed doświadczaniem homofobii, z drugiej strony prowadzi do ukrywania sfery uczuć między kobietami do sfery nieistnienia. Widoczność uczuć jak twierdzi Justyna Struzik stała się sprawą polityczną (Struzik, 2012, s. 108). Z jej badań wynika, że niewidoczność kobiet o orientacji nieheteroseksualnej była korzystniejszym rozwiązaniem, niż ujawnianie swoich uczuć w przestrzeni publicznej (Struzik, 2012, s. 110). Jej badania pokazują, że przyjmowanie strategii niewidoczności, czyli ukrywania daje korzyści w sensie przestrzegania pozytywnego w środowisku, w którym ludzie się znają, ale z drugiej strony ogranicza swobodę zachowań. Nie ulega wątpliwości, że sytuacja kobiet o takiej orientacji seksualnej tworzy ukryty problem społeczny – przede wszystkim prob-

lem dostrzegany przez badaczy i również przez kobiety doświadczające dylematów związanych z funkcjonowaniem w małej społeczności lokalnej. W przywołanym przykładzie ukrytego problemu występują dwa uwarunkowania, pierwszym jest dość powszechna w Polsce homofobia, zaś drugim jest niewątpliwie dość silna kontrola społeczna w środowisku wiejskim i małomiasteczkowym. Te dwa czynniki są głównymi sprawcami faktu, że kobiety mające inną orientację niż heteroseksualna, nie mogą epatować «innością» w swoim środowisku zamieszkania, tym samym są niejako zmuszone do życia w ukryciu.

W dyskursie medialnym pojawia się dość nieśmiało temat homoseksualnych rodzin i trudności z jakimi borykają się kobiety lesbijki, które tworzą nieformalne rodziny, opiekując się wspólnie dzieckiem które «przynależy» biologicznie do jednej z kobiet. Kobiety tworzące związki partnerskie nie mogą wziąć kredytu, nie mogą też formalnie odpowiadać za dziecko swojej partnerki. Na ten ukryty problem wskazują nieliczne artykuły prasowe (Kaim, 2012). Rodziny nieheterogenicznych rodziców dopiero od niedawna interesują badaczy, ale nie interesują parlamentarzystów. Ukryte problemy kobiet są podwójnie ukryte – przez same osoby tworzące rodziny jak i przez prawo, które nie chce dostrzegać ich potrzeb. Rodziny które tworzą osoby z orientacją homoseksualną podlegają ukryciu, gdyż zagrażają potrójnie oficjalnym standardom moralnym dyktowanym przez doktrynę religijną i polityczną: 1) tworzą związki nieformalne, 2) posiadają dzieci, które są wychowywane przez «złe» wzory, 3) wywołują panikę moralną w środowisku zamieszkania. Według Anny Jawor, zakwalifikowanie jakiegoś zjawiska do miana paniki moralnej musi być poprzedzać szeroko rozpowszechniony konsensus (zgoda), że zagrożenie jest poważne i realne oraz powodowane przez konkretnych sprawców (Jawor, 2018, s. 27). I tak ukryty problem społeczny może zostać ujawniony jako efekt wrogości wobec inności.

Z badań ogólnopolskich przeprowadzonych w latach 2015–2016 wśród osób o orientacji nieheteronormatywnej wynika, że borykają się one z wieloma problemami (Świder & Winiewski, 2017). Towarzyszy im częściej: poczucie osamotnienia, brak akceptacji ze strony rodziny, dyskryminacja ze strony personelu służby zdrowia, przejawy gorszego traktowania w środowisku zamieszkania oraz w miejscu pracy, doświadczanie przemocy i mowy nienawiści, zmaganie z depresją. Lista ukrytych problemów doświadczanych przez osoby o innej orientacji seksualnej jest dość długa, ale przede wszystkim doświadczają one stresu mniejszościowego. Badania te potwierdziły, że na zakres problemów doświadczanych przez tę kategorię społeczną wpływa głównie wielkość środowiska, wykształcenie oraz płeć. Kobiety-lesbijki częściej są ofiarami przemocy seksualnej, częściej doświadczają dyskryminacji ze strony służby zdrowia, częściej mają myśli samobójcze (Świder & Winiewski, 2017, s. 137–141). Z pewnością ukrytym problemem zarówno mężczyzn jak i kobiet o orientacji homoseksualnej jest fakt, że nie mają oni w Polsce możliwości zalegalizowania związku. Cytowane badania pokazały, że aż 87,2 % chętnie zawarłaby związek partnerski, a 61,8 % chętnie wstąpiłaby w związek małżeński (Świder & Winiewski, 2017, s. 86).

Z pewnością ukrytym problemem społecznym jest poczucie osamotnienia wśród osób o orientacji homoseksualnej w starszym wieku, kiedy kumulują się inne negatywne zjawiska związane z wiekiem, niepełnosprawnością, kurczeniem się kręgów towarzyskich. Zjawisko to ma postać ukrytą ze względu na fakt, że seniorzy homoseksualni są raczej skupieni na ukrywaniu swoich trudności i wolą żyć w samotności niż walczyć o swoje prawa a przede wszystkim o obecność w przestrzeni publicznej. O skrytości tego świadczy fakt, że wśród wielu badań dotyczących seniorów nie uwzględnia się stanu niezaspokojenia potrzeb psychicznych z powodu poczucia osamotnienia i poczucia odrzucenia ze względu na orientację seksualną. Na problem tej kategorii osób zwracają uwagę publicyści oraz działacze społeczni. Według Krzysztofa Kliszczyńskiego, członka zarządu stowarzyszenia Lambda i koordynatora projektu adresowanego dla tej kategorii – ludzie w starszym wieku o orientacji homoseksualnej są potrójnie wykluczeni: ze względu na wiek, ze względu na orientację i ze względu na niepełnosprawność, a jednocześnie towarzyszy im strach przed ujawnieniem (Listoś, 2015). Można też dodać kolejny problem, który występuje w postaci ukrytej – to brak akceptacji rodziny w przypadku wspólnego zamieszkiwania z partnerem, brak akceptacji ze strony znajomych posiadających normalne życie rodzinne. Jak wynika z charakterystyki przedstawionej przez K. Kliszczyńskiego, osoby homoseksualne w starszym wieku najczęściej nie są widoczne w przestrzeni publicznej, rzadko uczęszczają do lokali gastronomicznych i mają poczucie wykluczenia. Nie czują się dobrze w środowisku mieszkańców domu pomocy społecznej, albowiem przebywający tam ludzie starsi mają na ogół inne zainteresowania (najczęściej rozmawiają o swoich dzieciach i wnukach). Innym przejawem ukrywania faktu poczucia osamotnienia wśród nich jest również słabe zainteresowanie tą kategorią ze strony badaczy. Badacze niechętnie zajmują się zagadnieniem życia intymnego seniorów, ulegając stereotypowym założeniom, że w tym wieku potrzeby seksualne nie są ważne.

Wiek jako czynnik powodujący powstawanie ukrytych problemów społecznych / Age as a factor causing hidden social problems

Zgodnie z większością koncepcji cyklu życia, role seniora w przestrzeni prywatnej są raczej pasywne, gdyż człowiek po aktywnym życiu zawodowym zasługuje na odpoczynek w warunkach domowych, również na opiekę ze strony rodziny. Starość w wielu modelach polityki społecznej jest traktowana jednopokoleniowo i jednowymiarowo, a atrybuty starości dotyczą generalnie ludzi określanych jako starych. Jest to fakt powodujący uogólnianie potrzeb statystycznego człowieka starego. Zaś bazowanie na typowych potrzebach związanych z wiekiem, w projektowaniu rozwiązań oferowanych ludziom starym, powoduje utrwalanie stereotypowych atrybutów przypisanych ludziom starych (Kotlarska-Michalska, 2016b, s. 124). W tym kontekście można analizować role wyznaczane przez tradycję, kulturę, religię a także przez politykę społeczną wobec starości. Czy jest ona otwarta na potrzeby ludzi w starszym wieku, czy traktuje starość jako przedmiot wyboru prywatnego człowieka i jego rodziny, czy narzuca sposoby spędzania starości. W przestrzeń prywat-

ną niewątpliwie «wbija się» człowieka wówczas, jeśli nie oferuje się innych, pozarodzinnych form bytowania, zamieszkania czy współtworzenia przestrzeni życiowej.

Jednym ze zjawisk przyjmujących formę ukrytą jest limitowanie przestrzeni prywatnej albo publicznej ludziom w starszym wieku. Owo limitowanie obejmuje kilka istotnych sfer życia osób starszym wieku. Ukrytą postać dyskryminacji w roli pacjenta jest ograniczanie prawa do korzystania z określonego typu usług medycznych, a także budowanie barier w korzystaniu z usług szpitalnych. Badacze tego problemu wyraźnie sygnalizują o istnieniu zjawiska oficjalnego limitowania dostępu do świadczeń pomocy społecznej, ustawowego i zwyczajowego ograniczenia w dostępie do usług lekarskich, a także wyraźnie ograniczonego dostępu do rehabilitacji. W sferze usług lekarskich dla osób w starszym wieku też można spotkać się dość często ze stereotypowym podejściem ze strony lekarzy, a przyczyną tego zjawiska jest medykalizacja, rozumiana ekonomicznie (Kotlarska-Michalska, 2009).

Z pewnością ukrytym problemem jest zjawisko limitowania przestrzeni prywatnej, co można dostrzec nie tylko w wyznaczaniu ról narzucanych przez młodych ludzi, ale również w kontrolowaniu wydatków przez dorosłe dzieci lub wnuki, ograniczaniu prawa do swobodnego wyrażania opinii, limitowaniu dostępu do informacji, narzucaniu stylu ubioru, szczególnie starszym kobietom, kontrolowaniu życia towarzyskiego, szczególnie starszym mężczyznom, limitowaniu prawa do szczęścia osobistego (poprzez brak akceptacji partnera/partnerki), limitowaniu roli dziadka i babci (np. do roli opiekuńczej, ale nie wychowawczej), wyznaczaniu form aktywności pożądaney (np. uprawianie działki), redukowaniu roli osoby w starszym wieku do roli emeryta «domowego», ograniczaniu form aktywności kulturalnej, ograniczaniu sfery marzeń i planów, narzucaniu reguł w zakresie samoobsługi oraz narzucaniu zakresu udzielanej pomocy wewnątrzrodzinnej (Kotlarska-Michalska, 2014). Wiele z tych form limitowania ma niestety znamiona przemocy psychicznej i moralnej, przy czym przemoc należy traktować jako szczególny rodzaj intencjonalnych działań skierowanych na ograniczanie prawa do samodecydowania i autonomii w działaniu ofiary. Innym ukrytym problemem jest niewidzialność przemocy (zarówno fizycznej jak i psychicznej oraz ekonomicznej) stosowanej wobec osób w starszym wieku. Niewidoczność tego problemu jest uwarunkowana faktem zależności od innych osób, również członków rodziny sprawujących opiekę fizyczną. Ofiary przemocy nie są skłonne informować o tym inne osoby z którymi mają kontakt albowiem mają świadomość, że poskarżenie się osobom obcym może wpłynąć na pogorszenie relacji z bezpośrednim opiekunem. To ukryte zjawisko jest sygnalizowane przez badaczy, ale jednocześnie jest trudne do ujawnienia (Halicka, Halicki, Szafranek, & Kramkowska, 2017). To zjawisko będące przejawem szczególnego rodzaju zachowań ograniczających swobodę drugiej osobie wymaga odrębnego omówienia. Jest ono najslabiej zbadane, głównie ze względu na skrywaną skrzętnie formę przemocy domowej.

Ukrytym problemem jest ograniczanie swobody osobom w starszym wieku którzy przebywają w domach pomocy społecznej. Dom pomocy społecznej jest nadal traktowany jako ostateczny wybór typu opieki dla osoby w wieku podeszłym,

nie tylko ze względu na pejoratywnie zabarwiony stereotyp, ale również z powodu dość często nagłaśnianych przez prasę przypadków rażących zaniedbań opiekuńczych i deficytów opieki lekarsko-pielęgniarskiej. Wady funkcjonowania domów pomocy społecznej są dość znane, stąd też wyraźna do nich niechęć wśród samych seniorów, jak również ich troskliwych opiekunów (Zbyrad, 2014).

Ukryte problemy w rodzinach osób uzależnionych / Hidden problems in addicted families

Specyficzną grupę osób które zarażone są na doświadczanie przejawów stigmatyzacji i odrzucenia są osoby które z różnych powodów uzależniły się od czynności. Wprawdzie istnieje kilka propozycji teoretycznych, które konstruują pojęcie uzależnienia behawioralnego, to gwooli jasności dalszego wywodu warto przyjąć propozycję znanego badacza uzależnień Marka Griffiths'a, który skonstruował model uzależnienia składający się z sześciu czynników, które wskazują na uzależnienie: zaabsorbowanie czynnością, modyfikacja nastroju, tolerancja, symptomy odstawienia, konflikt i nawroty (Griffiths, 2005). Badacz ten też podzielił te zachowania na czynne i bierne. Najczęściej w literaturze przedmiotu wyróżnia się siedem głównych uzależnień od: 1) gier losowych i zakładów pieniężnych (hazard), 2) korzystania z nowych technologii i aktywności w świecie wirtualnym (od Internetu, gier komputerowych, mediów społecznościowych, smartfona, telefonu komórkowego), 3) ćwiczeń fizycznych, operacji plastycznych, solarium, czyli uzależnienie od czynności modelujących własne ciało, 4) robienia zakupów, 5) jedzenia, 6) aktywności seksualnej, oraz 7) pracy (Grzegorzewska & Cierpiałkowska, 2018, s. 34–35). Lista czynności, które mają znamiona uzależnień behawioralnych jest znacznie dłuższa, jeśli uwzględni się na niej również inne zachowania autodestrukcyjne, które mają charakter uzależniający. Problem, czy uzależnienia są jednocześnie zachowaniami autodestrukcyjnymi pozostaje nierozstrzygnięty, albowiem zależy to od przyjęcia kryteriów pozwalających na klasyfikację zachowania. Według Bohdana Woronowicza, uzależnienia obejmują głównie trzy grupy: od alkoholu, od substancji psychoaktywnych, zaburzenia nawyków i popędów. Każdy z trzech typów obejmuje długą listę czynności mających charakter autodestrukcyjny i również destrukcyjnie wpływa na cały system rodziny, w którym funkcjonuje uzależniona jednostka.

Uzależnienia oraz zachowania autodestrukcyjne mogą tworzyć ukryty zespół wykluczenia rodziny, która doświadcza skutków tego zjawiska, ale mogą być przyczyną izolowania się rodziny przeżywającej problem. Nieliczne badania nad narkomanią sygnalizują ukryte problemy będące skutkami zmagań rodziny z skutkami nałogu. Więcej informacji o ukrytych problemach dostarczają badania nad osobami uzależnionymi od alkoholu. Według Bohdana Woronowicza, alkoholizm jest chorobą całej rodziny, gdyż rodzina jako cały system przechodzi przez kilka stadiów, które od początkowej ukrytej formy przybierają formę coraz bardziej jawną. Według tego badacza w początkowym okresie rodzina solidarnie chroni alkoholika przed ponoszeniem konsekwencji picia (Woronowicz, 2009, s. 324–325). Również w drugim etapie choroby alkoholowej rodzina organizuje samoobronę przed społecznym napiętnowaniem, starając się ograniczać kontakty społeczne i chronić wizerunek zew-

nętrzny. W kolejnym etapie, który nazywa B. Woronowicz fazą chaosu, rodzina alkoholika traci nadzieję na wyjście z nałogu pijącego ojca i męża i może próbować poszukiwać pomocy u specjalistów, ale w przypadku braku chęci zerwania z nałogiem dokonywane są próby separacji osoby pijącej i usunięcia jej z rodziny. Jednak faza chaosu jest fazą w której występują objawy współzależnienia i to jest najbardziej trudna do wykrycia, niekiedy długotrwała, której skutki są bardzo bolesne dla wszystkich członków rodziny. Badacze choroby alkoholowej są zgodni w ocenie, że członkowie chorego systemu rodzinnego narażeni są na przewlekły stres, co przekłada się na zaburzenia w sferze zdrowia psychicznego. Lista zaburzeń jest długa i można ją traktować jako ukryty problem rodziny doświadczającej syndromu współzależnienia. B. Woronowicz wymienia następujące zaburzenia: 1) poczucie niskiej wartości, 2) przeżywanie cierpienia, 3) stany depresyjne, 4) dolegliwości psychosomatyczne, 5) zażywanie leków uspokajających, 6) nałogowe zachowania, 7) zaburzenia seksualne, 8) brak zaufania do wszystkiego i do wszystkich, 9) bardzo silna obawa przed wszelkimi zmianami (Woronowicz, 2009, s. 328). Wiedza o przebiegu choroby alkoholowej w rodzinie pozwala na zaklasyfikowanie współzależnienia jako ukrytego problemu społecznego, albowiem jest on tak długo skrywanym przed pomocą instytucjonalną i specjalistyczną jak długo rodzinie udaje się «zakryć» przed otoczeniem społecznym, zarówno przebieg problemu oraz jego skutki. Nie tylko trudności z którymi zmagają się cały system rodzinny są ukrytym problemem społecznym, ale skutki jakie wywiera przebieg choroby alkoholowej na dzieci. Szczególnie zaś jeśli osobą uzależnioną od alkoholu jest matka. Alkoholizm wśród kobiet jest częściej warunkowany problemami emocjonalnymi, sytuacją domową; jest raczej skutkiem wielu nierozwiązanych trudnych sytuacji. Lista czynników przyczyniających się do alkoholizmu jest długa, ale większość badaczy zwraca uwagę na fakt, że zaburzenia emocjonalne odgrywają istotną rolę czynnika sprawczego (Włodarczyk, 2017, s. 70–91). Kobiety uzależnione starannie ukrywają przyczyny, przebieg i skutki swego uzależnienia, tworząc potrójnie ukryty problem społeczny.

Podobnie ukrytym problemem jest zmaganie się rodziny z problemem uzależnienia od narkotyków i dokonywanie samodzielnych prób wyjścia z trudnej sytuacji bez korzystania z profesjonalnej pomocy z zewnątrz. Różnica między ponoszeniem odpowiedzialności za istnienie problemu jest tutaj zasadnicza. W przypadku alkoholizmu odpowiedzialność za problem bierze najczęściej żona alkoholika oraz dzieci, natomiast w przypadku narkomanii dziecka, całą odpowiedzialność biorą na siebie rodzice. Podobieństwo tkwi w tym, że zarówno alkoholizm tak i narkomania skazuje na chorobę całą rodzinę. Drugie podobieństwo, to podejmowanie przez rodzinę działań służących ukryciu problemu przed znajomymi, dalszą rodziną oraz stosowanie różnych sposobów w ratowaniu i tuszowaniu zachowań osoby uzależnionej.

Conclusions

Analiza istoty ukrytych problemów społecznych oraz przytoczone przykłady prowadzą do następujących wniosków:

1) istnieje konieczność prowadzenia pogłębionych badań diagnozujących sytuację społeczną kobiet, które doświadczają skutków ukrytej przemocy domowej oraz ograniczeń w realizacji ról w przestrzeni pozadomowej;

2) istnieje konieczność dalszych badań służących rozpoznaniu stanu niezaspokojonych potrzeb osób o orientacji homoseksualnej, a także prowadzenia edukacji społecznej niwelującej postawy wrogości wobec tej kategorii osób;

3) istnieje konieczność diagnozy potrzeb psychicznych osób w starszym wieku, a szczególnie stopnia zaspokojenia takich jak: potrzeba uznania, potrzeba godności, potrzeba autonomii. Postulować należy również prowadzenie badań gerontologicznych wolnych od stereotypów dotyczących starości;

4) wnikliwych badań wymagają ukryte potrzeby rodzin borykających się z wieloma trudnościami, które są generowane przez alkoholizm i narkomanię osób bliskich.

References

- Baxter, K., Heavey, E., & Birks, Y.** (2019). Choice and control in social care: Experiences of older self-funders in England. *Social Policy Administration* (pp. 1–15). doi: [10.1111/spol.12534](https://doi.org/10.1111/spol.12534).
- Becker, H.** (1966). Introduction. In H. Becker (Ed.), *Social problems: A modern approach* (pp. 1–34). London, Sydney, New York: John Wiley and Sons, Inc.
- Benish, A., Halevy, D., & Spiro, S.** (2018). Regulating social welfare services: Between compliance and learning. *International Journal of Social Welfare*, 27 (3), 226–235. doi: [10.1111/ijsw.12304](https://doi.org/10.1111/ijsw.12304).
- Dixon, J., Trathen, A., Wittenberg, R., Mays, N., Wistow, G., & Knapp, M.** (2019). Funding and planning for social care in later life: a deliberative focus group study. *Health Social Care in the Community*, 27 (5), e687–e696. doi: [10.1111/hsc.12768](https://doi.org/10.1111/hsc.12768).
- Fuller, R., & Myers, R.** (1941a, June). The natural history of a social problems. *American Sociological Review*, 6, 320–328.
- Fuller, R., & Myers, R.** (1941b, February). Some aspects of a theory of social problems. *American Sociological Review*, 6, 24–32.
- Griffiths, M.** (2005). A «components» model of addiction within a biopsychosocial framework. *Journal of Substance Use*, 10 (4), 191–197.
- Grzegorzewska, I., & Cierpialkowska, L.** (2018). *Uzależnienia behawioralne [Behavioral addictions]*. Warszawa: Wyd. NPWN [in Polish].
- Halicka, M., Halicki, J., Szafranek, A., & Kramkowska, E.** (2017). *Kobiety doświadczające przemocy w rodzinie i ich ochrona. Aspekty prawne i społeczne [Women experiencing domestic violence and their protection. Legal and social aspects]*. Białystok: Wyd. Uniwersytetu w Białymstoku [in Polish].
- Horton, P., & Leslie, G.** (1971). *Studies in the sociology of social problems*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Jawor, A.** (2018). *Intymność cenzurowana. Panika moralna wokół Rodziny na przykładzie rodzin nieheteronormatywnych w Polsce [Censored intimacy. Moral panic around the Family on the example of non-heteronormative families in Poland]*. Warszawa: Wyd. Naukowe SCHOLAR [in Polish].
- Kaim, M.** (2012, July 8). Rodziny homoseksualne z dziećmi [Homosexual families with children]. *Newsweek* [in Polish].

- Kitsuse, J., & Spector, M.** (1995). The definition of social problems. In E. Rubington & M. Weinberg (Eds.), *The study of Social Problems. Seven Perspectives* (pp. 294–301). New York/Oxford: Oxford University Press.
- Kościańska, A.** (2015). *Płeć, przyjemność i przemoc. Kształtowanie wiedzy eksperckiej o seksualności w Polsce [Gender, pleasure and violence. Shaping expert knowledge about sexuality in Poland]*. Warszawa: Wyd. Uniwersytetu Warszawskiego [in Polish].
- Kotlarska-Michalska, A.** (2009). Przejawy marginalizacji i wykluczenia ludzi starych [Signs of marginalization and exclusion of old people]. In K. Podemski (Ed.), *Spór o społeczne znaczenie społecznych nierówności – The dispute about the social significance of social inequalities* (pp. 251–270). Poznań: Wyd. NUAM [in Polish].
- Kotlarska-Michalska, A.** (2014). Limited public and private space for Polish retirees. In S. Grotowska & I. Taranowicz (Eds.), *Understanding Ageing in Contemporary Poland: Social and Cultural Perspectives* (pp. 137–149). Wrocław.
- Kotlarska-Michalska, A.** (2016a). Wielość ról rodzinnych pokolenia sandwich [The multitude of family roles of the sandwich generation]. *Societas/Communitas*, 1 (21), 57–80 [in Polish].
- Kotlarska-Michalska, A.** (2016b). Specyfika opieki nad najstarszym pokoleniem a polityka społeczna wobec starości [The specificity of caring for the oldest generation and social policy towards old age]. *Przegląd Socjologiczny – Sociological Review*, 2, 123–142 [in Polish].
- Listoś, A.** (2015, April 28). Trudna starość osób homoseksualnych. Wywiad z K. Kliszczyńskim [Difficult old age of homosexual persons. Interview with K. Kliszczyński]. *Polityka – Policy* [in Polish].
- Loseke, D.** (2003). *Thinking about social problems: An introduction to constructionism perspectives*. New York: Aldine de Gruyter.
- Merton, R.** (1961). *Social problems and sociological theory*. In R. Merton & R. Nisbet (Eds.), *Contemporary social problems – an introduction to the sociology of deviant behaviour and social disorganization* (pp. 697–737). New York: Harcourt, Brace and World Inc.
- Miś, L.** (2007). *Problemy społeczne: teoria, metodologia, badania [Social problems: theory, methodology, research]*. Kraków: Wyd. Uniwersytetu Jagiellońskiego [in Polish].
- Miś, L.** (2008). Konstruktywizm w socjologii, pracy socjalnej i terapii [Constructivism in sociology, social work and therapy]. *Zeszyty Pracy Socjalnej – Social Work Notebooks*, 14, 27–47 [in Polish].
- Oliwa-Ciesielska, M.** (2016). Strategie zaradcze w życiu ubogich [Remedial strategies in the life of the poor]. In A. Kotlarska-Michalska & P. Nosal (Eds.), *Zaradność społeczna. Współczesne przejawy i ograniczenia – Social resourcefulness. Contemporary manifestations and limitations* (pp. 99–110). Poznań: Wyd. NWS [in Polish].
- Pospiszył, I.** (1994). *Przemoc w rodzinie [Violence in the family]*. Warszawa: Wyd. SziP [in Polish].
- Rubington, E., & Wineberg, M.** (1995). *The study of social problems. Seven perspectives* (5th ed.). New York: Oxford University Press.
- Struzik, J.** (2012). Wyniki i analiza wywiadów pogłębionych oraz świadectw [Results and analysis of in-depth interviews and certificates]. In J. Struzik (Ed.), *Niewidoczne (dla społeczności). Sytuacja społeczna lesbijek i kobiet biseksualnych mieszkających na terenach wiejskich i w małych miastach w Polsce. Raport z badań – Invisible (for the*

- community). *The social situation of lesbian and bisexual women living in rural areas and in small towns in Poland. Research report*. Kraków: Wyd. Fundacja Przestrzeń Kobiet [in Polish].
- Świder, M., & Winiewski, M.** (Eds.). (2017). *Sytuacja społeczna osób LGBTa w Polsce. Raport za lata 2015–2016* [Social situation of people LGBTa in Poland. Report for 2015–2016 years]. Warszawa: Kampania Przeciw Homofobii [in Polish].
- Włodarczyk, E.** (2017). *Spoleczny wymiar problemu alkoholowego kobiet. Obraz i instytucjonalne reakcje środowiska wielkomiejskiego* [The social dimension of the women's alcohol problem. Image and institutional reactions of the metropolitan environment]. Poznań: Wyd. NUAM [in Polish].
- Woronowicz, B.** (2009). *Uzależnienia. Geneza, terapia, powrót do zdrowia* [Addiction. Genesis, therapy, recovery]. Poznań: Media Rodzina & Wyd. Edukacyjne Parpamedia [in Polish].
- Zbyrad, T.** (2014). *Od instytucji totalnej ku demokratycznej? Domy pomocy społecznej w Polsce* [From a total institution to a democratic one? Nursing homes in Poland]. Kraków: Wyd. NUP [in Polish].

**THE ORIGIN OF SOCIO-PEDAGOGICAL SUPPORT
OF MOTHERHOOD AND CHILDHOOD IN UKRAINE (1905–1918)**

<https://doi.org/10.24919/2413-2039.9/41.175705>

СТИНСЬКА Вікторія – кандидат педагогічних наук, доцент, кафедра педагогіки імені Богдана Ступарика, ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника», вул. Шевченка, 57, Івано-Франківськ, 76000, Україна

STYNSKA Viktoriya – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Bohdan Stuparyk Pedagogy Department, Vasyl Stefanyk Precarpathian National University, Shevchenko Str., 57, Ivano-Frankivsk, 76000, Ukraine

E-mail address: svt9@ukrnet.ua

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-0555-3205>

ResearcherID: <https://publons.com/researcher/1779450/victoria-vs-stynska/>

ПРОКОПІВ Любо́в – кандидат педагогічних наук, доцент, кафедра педагогіки імені Богдана Ступарика, ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника», вул. Шевченка, 57, Івано-Франківськ, 76000, Україна

PROKOPIV Liubov – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Bohdan Stuparyk Pedagogy Department, Vasyl Stefanyk Precarpathian National University, Shevchenko Str., 57, Ivano-Frankivsk, 76000, Ukraine

E-mail address: prk1@i.ua

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-8661-510X>

ResearcherID: <https://publons.com/researcher/1709326/liubov-prokopiv/>

Бібліографічний опис статті: Стинська, В., & Прокопів, Л. (2019). The origin of socio-pedagogical support of motherhood and childhood in Ukraine (1905–1918). *Людинознавчі студії. Серія «Педагогіка»*, 9/41, 120–131. doi: 10.24919/2413-2039.9/41.175705.

To cite this article: Stynska, V., & Prokopiv, L. (2019). The origin of socio-pedagogical support of motherhood and childhood in Ukraine (1905–1918). *Liudynoznavchi studii. Seriiia «Pedahohika»* – *Human Studies. Series of «Pedagogy»*, 9/41, 120–131. doi: 10.24919/2413-2039.9/41.175705.

Історія статті

Одержано: 2 червня 2019

Прорецензовано: 22 червня 2019

Подано до редакції: 20 липня 2019

Доступ он-лайн: 24 вересня 2019

Article history

Received: June 2, 2019

Received in revised form: June 22, 2019

Accepted: July 20, 2019

Available online: September 24, 2019

Journal homepage:

<http://lssp.dspu.edu.ua/>

p-ISSN 2313-2094

e-ISSN 2413-2039

УДК 37.013.42:37(091)(477)

ЗАРОДЖЕННЯ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДТРИМКИ МАТЕРИНСТВА Й ДИТИНСТВА В УКРАЇНІ (1905–1918 рр.)

У статті окреслено витоки історії соціально-педагогічної підтримки материнства й дитинства в Україні у контексті зародження процесів підтримки та взаємодопомоги у східнослов'янських племен, які перебували на такій стадії свого розвитку, що відповідає первісному суспільству.

Здійснений історико-педагогічний аналіз розвитку соціально-педагогічної підтримки материнства й дитинства у 1905–1918 рр. обґрунтовано як період зародження соціально-педагогічної підтримки материнства й дитинства на державному рівні, що визначалося: прийняттям першої програми охорони державою материнства й дитинства; ухваленням Закону «Про соціальне страхування у разі хвороби» (1912 р.); відкриттям закладів «Крапля молока» та їхніх структурних підрозділів (Консультаційна Рада, Рада Соціальної Допомоги, Дім Самотньої Матері), які сприяли розвитку соціально-педагогічної підтримки материнства й дитинства у сфері охорони здоров'я; активною діяльністю Товариства захисту материнства й дитинства, що просувало ідеї: переваг грудного вигодовування, визнання материнства роботою, яка має оплачуватися на державному рівні, популяризації патронажу; відкриттям відділу ОХМД у складі новоутвореного НКСЗ.

Установлено, що в досліджуваний період фактично було започатковано державні ініціативи у сфері охорони материнства й дитинства, а також механізми їхньої реалізації.

Ключові слова: соціально-педагогічна підтримка; материнство; дитинство Україна.

THE ORIGIN OF SOCIO-PEDAGOGICAL SUPPORT OF MOTHERHOOD AND CHILDHOOD IN UKRAINE (1905–1918)

The article outlines the origins of the history of socio-pedagogical support for motherhood and childhood in Ukraine in the context of the rise of support and mutual assistance processes in Eastern Slavic tribes back at the stage of their development corresponding to a primitive society.

The historical and pedagogical analysis of the development of social and pedagogical support for motherhood and childhood in 1905–1918 is substantiated as the period of rise of social and pedagogical support for motherhood and childhood at the governmental level, which was determined by: the adoption of the first programs of state protection of motherhood and childhood; the adoption of the Law on Social Security in Case of Illness (1912); the opening of Milk Drop Offices and their structural units (Advisory Board, Social Assistance Council, Single Mother's Home), which contributed to the development of social and pedagogical support for maternity and childhood in the sphere of health care; active activities of the Society for the Protection of Maternity and Childhood, which promoted the ideas of: the benefits of breastfeeding, the recognition of motherhood as a job that should

be paid by the government, the promotion of patronage; the opening of the child care medical department within the newly formed People's Commissariate for Health Care.

It has been established that in the period under review, the governmental initiatives in the field of maternity and childhood protection were initiated, as well as mechanisms for their implementation.

Key words: *social and pedagogical support; motherhood; childhood; Ukraine.*

Acknowledgments. The authors are grateful to the management and staff of the Vernadsky National Library of Ukraine, the State Archives of Kiev Region for their help in compiling and systematizing materials on the investigated problem.

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

No potential conflict of interest was reported by the authors.

Introduction

In the context of structural adjustment, the renewal of the state and society, accompanied by crisis phenomena, deformations of public consciousness, and a new socio-economic reality, the problem of social support for the institution of motherhood and childhood arises. With the outbreak of armed conflict in eastern Ukraine, the situation in Ukraine was marked by significant political, economic, and social changes that are striking in their scale, drama, and depth of controversy. The crisis situation in the country, the formation of market relations is accompanied by transformation processes in the system of education, culture, healthcare, social welfare. J. Spratt (2016), T. Biblarz and G. Gottainer (2000), V. Stynska (2017) note, that the search for constructive mechanisms of socio-pedagogical support of motherhood and childhood becomes possible by implementing the socio-pedagogical genesis of its development with the aim of taking into account and maximizing the use of historical experience in modern conditions.

The analysis of recent research and publications

It is necessary to note the presence of a number of scientific studies on the socio-pedagogical support of the family and aspects related to it. In particular, T. Alieksieienko (2017) proposed social and pedagogical support for family education for various target groups of children and students in the educational system in the work «Socio-pedagogical support for children and students». Therefore, the genesis of socio-pedagogical support for motherhood and childhood was not presented. Technologies of social and pedagogical support for families in difficult life circumstances are presented in the dissertation research by M. Solianyuk (Solianyuk, 2015), namely: social support; case management; consulting; crisis intervention, needs assessment and the like. Social and pedagogical support for parents of young children with special needs was studied by I. Makarenko (2009). The researcher presented the individual program for helping parents «Happy Family» and the technology for providing social

and pedagogical support, which is based on the interaction of the family and social institutions represented by a social educator.

The socio-pedagogical support of young families in Northern Ireland was highlighted by L. Bunina (2005). The author analyzed the programs of social and pedagogical support, the main approaches to the formation of skills of responsible parenting in the activities of social support services for families in Northern Ireland. The foster family in Great Britain as a socio-pedagogical environment for supporting the child's personality, and the practical training of adoptive parents to work with children are justified by A. Romanovska (2002).

The work of V. Stynska is a thorough study on the identified issues, which comprehensively presents the problem of socio-pedagogical support for motherhood in Ukraine in the XIX-th and early XX-th centuries; considers the socio-pedagogical support of motherhood and childhood as a component of the social policy of Ukraine, which is represented by health preserving, pedagogical, demographic and religious directions; outlines the formation of social and pedagogical support for motherhood and childhood in Ukraine in the context of the family policy of foreign countries (Stynska, 2018). There are also studies of foreign authors on the outlined direction of the problem. In particular, the goal of H. Sabitova's (2008) research was to process the theoretical and methodological foundations of socio-pedagogical support for families with children and identify priority areas for its development. The author has developed a theoretical concept of socio-pedagogical support for families with children, which reflects a new quality of interaction between the family, society, and the state in solving complex issues of education, development, and socialization of children.

The purpose of the article is to find out the sources of socio-pedagogical support for motherhood and childhood in Ukraine in the period of its emerging (1905–1918).

The first sources of socio-pedagogical support for motherhood and childhood. An analysis of the source base showed that the origins of the history of socio-pedagogical support of motherhood and childhood in Ukraine should be considered in the context of the emergence of support and mutual assistance processes in East Slavic tribes that were at a stage of their development that corresponded to the original society. The forms of social work were:

1) communities in the ancient Slavs were local governments, the competence of which included issues of assistance to those in need;

2) church fraternities, which took an active part in solving many social problems of the then Ukrainian society: they helped the poor, widows, orphans, patients, built churches, printing houses, hospitals, protected historical and cultural monuments, etc.;

3) princely charity (giving alms, food at the princely court, distribution of products for the poor) in Kievan Rus;

4) transition to the state system of protection of the needy (XVII–XVIII centuries), restriction of the activity of monasteries as institutions of social care (Ty-moshko, 2011);

5) the creation of the first public organizations, the purpose of which is to provide charity and pedagogical assistance to those in need, to activate church and private charity (1864–1873);

6) structuring of optimal forms of organization of socio-pedagogical support for children in need of protection (1874–1904) (Karpenko & Yanchenko, 2006).

Socio-pedagogical support of motherhood and childhood at the beginning of XX century. The beginning of the XX-th century in Ukraine was characterized by a low technical and cultural level of development, high statistics of morbidity and mortality, medieval epidemics and famines, and a constant decrease in indicators of physical development. The average child mortality rate was 20 % and remained unchanged for 20 years (from 1886 to 1906).

In fact, the situation in the field of maternal and child health was rather different. Due to Ye. Bielitska (1936): «... these were separate scattered few establishments – consultations, nurseries, canteens for pregnant women, maternity hospitals, etc., which tried to reduce child mortality and create the illusion of healing for a working woman and her child; these were minor recreational activities for charitable pennies and the promotion of «free hygiene», which was based on fear of epidemics and attempts to hide the roots of the incidence of children and women; they were separate legislative acts in the field of labour protection for children and women, powerless to really protect a woman and a child from cruel exploitation».

As the analysis of the source base shows, public health measures were completely stateless, were so small and so random that they were not even a part of the organizational measures of public health and were not taken into account by official statistics. Zemstvo medicine did not create any system in the field of support for motherhood and childhood either. The organizational forms of zemstvo work with childhood care were zemstvo shelters, in which mortality ranged from 40 to 85 percent. Since 1896, Zemstvos organized rural daytime nurseries, which were actually food posts (where an average of 5–7 kopecks were spent on a child's food), sometimes with an overnight stay, without any educational work, without medical workers. The priest's wife or teacher took care of the children, who taught them obedience, gratitude, and taught to pray. Insurance organizations helped to organize these nurseries. There was no planning in the deployment of this network; everything depended on the initiative of local Zemstvos; nurseries were opened, they functioned 1–2 summer seasons and were closed again. The first day nurseries were opened in Poltava (1897), Katerynoslav (1899), and Kharkiv provinces (1900). In 1903 the number of nurseries was 404 (Bielitska, 1936). Therefore, despite the small number of nurseries, their role in public education was significant, because they helped mothers to combine professional work with motherhood.

The idea of promoting breastfeeding was based on scientific research on the presence of a special substance in a woman's milk, which in composition resembles a

vaccine that had been accumulating over the years in the blood of a mother and her ancestors and was inherited. That is the one which contributes to fighting various diseases, is responsible for endurance and survival. In the blood of animals, there are substances that are active in the fight against diseases of animals, not people. Therefore, artificial feeding should be used only in exceptional cases. As Ya. Shostak (1916) noted: «Science has established that a child needs milk of his mother above all, that is, feeding should be natural, not artificial; and only if it is impossible to breastfeed, in the absence of breastfeeding by another woman, we can put up with artificial one».

An important role in protecting health was played by the consultations of «Milk Drops», which aimed at combating the mortality of children under one year of age. Therefore, it is worth noting that the tasks of the new institution were not limited to exclusively passive distribution of milk, but had an educational character – doctors gave advice to mothers on the methods of feeding and caring for children. The first such an institution was opened in Odesa by the professor Hershenson (1901), the second one – in Kyiv by the professor Sklovskiy (1906), the third one – in Kharkiv by the professor Troitskiy (1907). Consequently, these institutions were also not without problems: they did not work every day; san-educational work was carried out formally, patronage was reduced to individual advice (Bielitska, 1936). However, it was precisely «Milk Drops» that began the development of a network of consultations for mother and child (Maternal and Child Health). «The Mother and Child Protection Society» (1916) made a significant contribution to caring for mothers and children, the main purpose of which was to organize lectures, courses, distribute brochures, organize exhibitions with the goal of: disseminating information and knowledge about development and proper care for the child; promoting the idea of the benefits of breastfeeding over artificial feeding (Shostak, 1916); dissemination of the idea of recognition of motherhood as work, which should be paid at the state level; popularization of the idea of patronage (Michnik, 1916).

It is in the tasks of the Society that the idea of a close relationship between mother and child, the dependence of health on maternal health can be traced. Ya. Shostak noted on this occasion: «Everything that improves the state of the mother responds beneficially to the development of her child; and everything we do for him will facilitate the existence of his mother» (Shostak, 1916). S. Michnik (1916) adhered to the same opinion, who stated: «The mother and the child are one inseparable single whole, because during the first year of life the child should be given all the energy and time». So, taking into account the considerations of scientists of the XX-th century in our further study we will consider the categories «motherhood and childhood» in the relationship of the state, society, social institutions, family, what actualizes the feasibility of social and educational support in the context of health protection.

For the first time in the indicated period, the idea was voiced of recognizing motherhood as work, which should be paid at the state level. For the reasons of S. Michnik (1916): «The work of the mother in feeding and caring for the baby should receive proper sanction and evaluation from the state and society. This work of the

mother must be appreciated so that the woman is not forced to give her strength to another matter, neglecting her most important and irreplaceable duties». Our scientific search showed that it was practically proposed to introduce state maternity insurance. Note the following: in the first half of the twentieth century, an attempt to implement the outlined idea was planned in the form of a mutual insurance fund for mothers, which should be based on the principle of mutual assistance. It was assumed that the mother could use the fund's money for various needs – improving the health of children and mothers, studying at the mother's school, as help with childbirth, rehabilitation in the postpartum period, etc. (Gindes, 1917). Despite the fact that this idea was not realized in Ukraine in such a context, later on in the history we meet mutual aid funds and others, the basis of which was mutual support and assistance (Chepil, 2017). Practical activity is focused primarily on financial support and assistance for various life cases, inability to work, and in the event of death – the cost of burial, supporting orphans and the like. The idea of patronage was actualized during the study period, the purpose of which was seen in teaching the mother to care for the child from the first days of his life, observing the child in a home environment, widely promoting knowledge of child care and breastfeeding, etc. It was carried out by patronage sisters with special training in general hygiene and in hygiene and child care. The statistical data testify to the demand for the work outlined (Michnik, 1916): 2500 mothers with babies used the services of patronage sisters in 1916.

Obstetric care was also at a low level in the indicated period. In 1911, only 5.2 % of pregnant women received medical care during childbirth («Zhenshchiny v SSSR», 1982). In 1913 in Ukraine in the zemstvo counties there were only 511 midwives and 698 birth attendants. On average, there was one midwife or birth attendant per 18.000 people. In non-zemstvo provinces, the state of maternal and child health was more critical. According to Ya. Solskyi, N. Hoyda and T. Tatarчук (2008), «... even the most progressive form of health care organization available under tsarism – the Zemstvo medical organization, which was inspired by advanced doctors, over the 50 years of its existence could not do anything significant regarding the organization of obstetric and gynecological services». The same minor achievements were in the field of legislation on the protection of female and child labour. Under the pressure of society, in 1882 the government was forced to enact a law restricting the exploitation of labour by minors, but in practice it began to be applied only in 1884. In 1886 laws were issued banning night work for women, on labour protection, factory inspection, and fines; in 1897 – the law on the reduction of the working day to 11.5 hours (Bielitska, 1936). However, in fact, the legislation was not fully implemented, which led to numerous strikes of women who sought: prohibitions of female labour in hazardous industries and at night, organization of nurseries in factories, breaks for feeding children, pre- and postpartum leave. The first attempts of the state program to protect motherhood and childhood were introduced in 1905, in particular: maternity insurance; organization of nurseries for children; four-week antenatal and six-week postnatal leave for women with salary; providing mothers with a half-hour break for feeding the baby.

In 1912, the Law on Social Insurance for the Sickness was adopted, which also included maternity insurance: assistance was issued for two weeks before childbirth and four after childbirth in the amount of a half or the whole wage. The main objective of maternity insurance, according to archival sources, was «... to provide mother with social assistance during pregnancy, childbirth and the postpartum period on the ability to combine her professional activities with motherhood and keep her a lively, healthy, viable child by improving sanitary conditions in the first months of life» («Kopii protokolov komissii», n.d.). According to this insurance, motherhood was subject to social assistance, which was provided by social insurance bodies, and medical care, which was organized by the bodies of maternity and childhood protection (consultations for pregnant women, labour assistance, consultations for babies, patronage, dairy kitchens, nurseries) («Kopii protokolov komissii», n.d.). Consequently, salaries were not always paid in full; assistance was received only by mothers who were employed. At the same time, in spite of this, it is necessary to assert that this law is decisive in the context of the problem being investigated in the indicated period, since it evaluated the sources of social and pedagogical support for motherhood and childhood at the state level.

Our scientific search allowed us to state that before the February Revolution of 1917, there was actually no social and pedagogical support for motherhood and childhood, since there were practically no special institutions for motherhood and childhood, and insignificant, fragmented measures in the area of protecting mothers and children «... were drowned in the sea of enormous morbidity and mortality of children and women» (Bielitska, 1936). That is why the urgent vital need of the population for social assistance to mother and child led to the search for new organizational forms of social and pedagogical support.

Practical measures for the implementation of socio-pedagogical support for motherhood and childhood in 1917–1918. Our scientific search showed that in March 1917 the first open conference of female workers was held, which outlined specific requirements for the protection of motherhood and childhood, but none of these requirements were implemented. The provisional Government, formed by agreement between the Provisional Committee of the State Duma of the Russian Empire and the Petrograd Soviet of Workers ‘and Soldiers’ Deputies, which acted on the territory of Ukraine, continued the war. A large number of women during this period worked without any labour protection, the state of families, their working and living conditions deteriorated significantly; changing legislation in the field of maternal and child health was not the time.

In August 1917, the All-Russian Conference on Child Custody was held, in which there worked four sections of the Department of Motherhood and Childhood Protection (hereinafter referred to as the DMCP) – pre-school education, custody of defective children, custody of the children of offenders. The work of the meeting provided for fixing at the legislative level the relevant social conditions without violating the exploitative basis; entrusting the protection of motherhood and childhood to local and public-private organizations, developing consultations as the main

links in the protection of motherhood and childhood (Bielitska, 1936). However, all the decisions of this meeting remained only on paper. A characteristic feature of these decrees is an attempt to legislatively create appropriate social conditions; the transfer of maternal and child health issue into the activities of local and private-local organizations; development of consultations as the main link in the protection of motherhood and childhood. One of the first documents of the Soviet government, adopted after decrees on peace, land and bread, was issued in 1917. That was the Decree on the organization of the Department of DMCP as part of the newly created National Social Security Fund (hereinafter – CNSS). On the local level, provincial departments of the DMCP were formed, which organized the work of consultations, formed demonstration institutions, implemented orders, local directives, provided legal protection for mothers and children, conducted sanitary education, arranged exhibitions, created films of that content, etc. According to A. Lukyanova «... care for childhood is inextricable with care for motherhood, which is for the first time legalized by the state as a social function of women» (Lukianova, 1981).

In accordance with the decree of the CNSS of December 28, 1917, a special collegium began to work out issues and conduct urgent measures to protect motherhood as a social function of women and protect children as a direct responsibility of the state. In such circumstances, the CNSS became the central governing body for all organizations and institutions, the competence of which included social security issues.

In accordance with the decree of December 31, 1917, the CNSS set four tasks for the DMCP system: the first – providing civil equality to a woman, overcoming violence, improving the working conditions for a woman, recognizing motherhood as a social function, creating new family relationships; the second is the fight against child mortality; the third is the social education of childhood and the creation of conditions for its recovery; the fourth is providing the material and technical base (Tymoshenko, 2011). The real practical measures for the implementation of the first task of the DMCP in the field of civil equality for women were: legal emancipation, gender equality, eliminating the difference between children born in marriage and illegitimate; introduction of social insurance of motherhood and the protection of female labour, overcoming violence, recognition of motherhood as a social function, the formation of new family relationships. The second task of the CNSS – the fight against child mortality – was carried out first at the level of childcare facilities, primarily consultations with the CNSS, which took healthy children up to one year old, taught mothers about hygiene of food and care and gave out children's rations and other material assistance (Bielitska, 1936). The third task stipulated that the DMCP should carry out the cultural and educational work by the doctors according to the developed program, which includes questions of the activity of the DMCP, hygiene of the care and feeding of infants, the fight against tuberculosis, anti-abortion campaigns, etc. («Postanovleniia, tsirkuliari, instruktsii», n.d.). During this period the main institutions of the department were consultations, which were considered the center of preventive ideas and carried out a large educational and outreach work (lectures, talks, exhibitions, libraries, etc.). At the same time, we note that the insti-

tutions of the Department of Motherhood and Childhood Protection developed in the post-revolutionary period, which was characterized not only by the socio-economic crisis in the state, but also by a large number of street children, and this appealed to the reform of all areas of state social policy.

In 1918, a series of decrees were issued in the Ukrainian SSR «On civil marriage and on maintaining books of acts of civil status» and «On divorce», which were the basis for the first family code of the Ukrainian SSR. These first legislative acts solved in a new way the main issues of legal regulation of the family and marriage in accordance with the protection of the interests of women and children (the issue of actual marriage, the establishment of paternity and child support; adoption of children, which was important in the fight against homelessness, the issue of the obligation of «parental connections, in case of negligent fulfillment of which the state had the right to take a child away; protection of the interests of the child, recognition of motherhood as a woman's social function, inextricably linked with the process of female labour, which facilitated the possibility of divorce, living in a civil marriage, etc.») (Pihach, 1994).

A relevant role was played by labour legislation, according to which a woman, receiving equal wages with a man, using annual leave, shortened working hours and other achievements in labour protection and safety precautions, had additional benefits. In particular there were a dismissal from work within 8 weeks before and 8 weeks after giving birth while receiving full wages, free medical care, provision of at least half an hour every 3 hours during 9 months for feeding a child, social guarantees for a pregnant woman about dismissal from work, departure on a business trip, night or overtime, etc. («Tcirkuliary Narkomzdrava», n.d.).

A large number of orphans and street children made it necessary to solve the outlined problem at the state level with the help of the construction of closed institutions: infant homes, orphanages, and mother and child homes. In a statistical context, in the future this work showed rapid development, great organizational work in the field of construction of the Department of Motherhood and Childhood Protection.

Conclusions

Thus, in the indicated period, the socio-economic situation in Ukraine was determined by the consequences of the prolonged World War I, revolutions, the intervention of aggressive neighbouring states and the civil war, which led to large population losses, the spread of epidemics, an extremely unsatisfactory demographic situation, a decrease in the birth rate, and a high mortality rate, especially children's and the collapse of healthcare infrastructure. Consequently, in these difficult conditions, the absence of the categories «protection of motherhood and childhood», «social and pedagogical support of motherhood and childhood» along with the presence of the above-mentioned problems in society was observed during the study period in Ukraine. So, the first sources of socio-pedagogical support of motherhood and childhood in 1905–1918 in Ukraine became the basis of state initiatives in the field of socio-pedagogical support of motherhood and childhood. The study does not exhaust all aspects of the problem under consideration. We consider the study of the issue of

socio-pedagogical support of motherhood and childhood in the second half of the XIX-th and early XX-th centuries as a promising one.

References

- Aliexieienko, T.** (Ed.). (2017). *Sotsialno-pedahohichna pidtrymka ditei ta uchnivskoi molodi* [Social and pedagogical support for children and students]. Kyiv: Zadruha [in Ukrainian].
- Biblarz, T., & Gottainer, G.** (2000). Family Structure and Children's Success: a comparison of widowed and divorced single-mother families. *Journal of Marriage and Family*, 62, 533–548. doi: [10.1111/j.1741-3737.2000.00533.x](https://doi.org/10.1111/j.1741-3737.2000.00533.x).
- Bielitska, Ye.** (1936). *15 rokiv okhorony materynstva ta dytynstva na Ukraini* [Fifteen years of maternal and childhood protection in Ukraine]. Kyiv [in Ukrainian].
- Bunina, L.** (2005). *Formuvannia u molodykh simei navychok usvidomlenoho batkivstva zasobamy sotsialno-pedahohichnoi pidtrymky v Pivnichnii Irlandii* [Formation of young parents' skills of informed parenting by means of social and pedagogical support in Northern Ireland]. (Extended abstract of candidate's thesis). Luhansk [in Ukrainian].
- Chepil, M.** (2017). Dytyna yak subiekt vykhovannia u pedahohichnii spadshchyni Sofii Rusovoi [The child as a subject of upbringing in the pedagogical heritage of Sofia Rusova]. *Nauka i osvita – Science and education*, 2, 20–24 [in Ukrainian].
- Gindes, E.** (1917). «Vserossiiskii Fond strakhovannia materinstva i mladenchestva» [«All-Russian Maternity and Infant Insurance Fund»]. *Okhrana materinstva i mladenchestva – Maternity and Infant Insurance*, 1, 5–15 [in Russian].
- Karpenko, O., & Yanchenko, T.** (2006). *Sotsialno-pedahohichna pidtrymka ditei v istorychnomu konteksti* [Social and pedagogical support for children in a historical context]. Kyiv [in Ukrainian].
- Kopii protokolov komissii po osvidgetelstvovaniiu zdorovia trudiashchikhsia. Izveshchenie Orgbiuro o sozyve III Vsesoiuznogo sezda po borbe s tuberkulezom. Materialy po provedeniiu ozdorovitelnoi kampanii [Copies of the protocols of the commission for the examination of the health of workers. Notification of the Organizing Bureau about the convocation of the III All-Union Congress on the fight against tuberculosis. Health Campaign Materials]. (n.d.). *Derzhavnyi arkhiv kyivskoi oblasti – State archive of the Kiev region*, f. r-708, op. 1, od.zb. 639. p. 108 [in Russian].
- Lukianova, O.** (1981). Zdorovia ditei – bahatstvo krainy [Children's Health – Country's Wealth]. *Radianska shkola – Soviet School*, 9, 3–9 [in Ukrainian].
- Makarenko, I.** (2009). *Sotsialno-pedahohichna pidtrymka batkiv ditei rannoho viku z osoblyvymy potrebamy* [Social and pedagogical support for parents of children with special needs]. (Extended abstract of candidate's thesis). Luhansk [in Ukrainian].
- Michnik, Z.** (1916). Individualnoe prizrenie grudnykh detei i patronazh [Individual infant charity and patronage]. *Okhrana materinstva i detstva – Maternity and Childhood Protection*, 3, 27–56 [in Russian].
- Pihach, Ya.** (1994). *Stanovlennia simeinoho zakonodavstva Ukrainskoi RSR (1917–1926)* [The formation of family legislation of the Ukrainian SSR (1917–1926)]. (Extended abstract of candidate's thesis). Kyiv [in Ukrainian].
- Postanovleniia, tcirkuliary, instruktsii Narkomzdrava po voprosam okhrany ditei [Regulations, circulars, instructions of the People's Commissariat of Health on child protection]. (n.d.). *Derzhavnyi arkhiv kyivskoi oblasti – State archive of the Kiev region*, f. 411, op. 1, spr. 434, p. 50 [in Russian].

- Romanovska, O.** (2002). *Fosterna simia Velykoi Brytanii yak sotsialno-pedahohichne seredovyshe pidtrymky osobystosti* [The foster family in Great Britain as a socio-pedagogical environment of personality support]. (Extended abstract of candidate's thesis). Kyiv [in Ukrainian].
- Sabitova, G.** (2008). *Sotsialno-pedagogicheskaia podderzhka semei s detmi: teoretiko-metodologicheskie osnovaniia i napravleniia razvitiia* [Social and pedagogical support for families with children: theoretical and methodological foundations and directions of development]. (Extended abstract of Doctor's thesis). Moskva [in Russian].
- Shostak, Ia.** (1916). Nuzhdy goroda Simbirsk v dele zashchity materinstva i detei [The needs of the city of Simbirsk in the protection of maternity and children]. *Okhrana materinstva i mladenchestva – Maternity and Infant Insurance*, 1–2, 59–60 [in Russian].
- Solianyuk, M.** (2015). *Tekhnologii sotsialno-pedahohichnoi pidtrymky semei, yaki opynylsia u skladnykh zhyttievykh obstavynakh* [Technologies of social and pedagogical support for families in difficult life circumstances]. (Extended abstract of candidate's thesis). Kyiv [in Ukrainian].
- Solskii, Ia., Goida, N., & Tatarchuk, T.** (2008). *Razvitie okhrany materinstva i rodovspomozheniia v Ukraine* [Development of maternity and obstetric care in Ukraine]. Kiev [in Russian].
- Spratt, J.** (2016). Childhood wellbeing: what role for education? *British Educational Research Journal*, 42, 223–239. doi: [10.1002/berj.3211](https://doi.org/10.1002/berj.3211).
- Stynska, V.** (2018). *Sotsialno-pedahohichna pidtrymka materynstva y dytynstva v Ukraini (XX – pochatok XXI st.)* [Socio-pedagogical support for motherhood and childhood in Ukraine (XX – early XXI centuries)]. Ivano-Frankivsk: Plai [in Ukrainian].
- Stynska, V.** (2017). Current Problems of Motherhood and Childhood Social Support in the Developed Countries. In O. Clipa (Ed.), *Studies and Current Trends in Science of Education* (pp. 414–422). Suceava, Romania: LUMEN Proceedings. doi: [10.18662/lumproc.icsed2017.45](https://doi.org/10.18662/lumproc.icsed2017.45).
- Tcirkuliary Narkomzdrava i lechebnogo otdela Gubzdrava za 1923 r. [Circulars of the People's Commissariat of Health and the medical department of the Provincial Department of Health of 1923]. (n.d.). *Derzhavnyi arkhiv kyivskoi oblasti – State archive of the Kiev region*, f. 411, op. 1. t. 441, p. 50 [in Russian].
- Tymoshko, H.** (2011). *Orhanizatsiia diialnosti derzhavnykh i spetsializovanykh sotsialnykh sluzhb* [Organization of activities of state and specialized social services]. Nizhyn: Wyd. Lysenko M. [in Ukrainian].
- Zhenshchiny v SSSR: statisticheskie materialy* [Women in USSR: statistic materials]. (1982). Moskva [in Russian].

**SZKOLNICTWO, WYCHOWANIE I OPIEKA
NA ŁAMACH «GAZETY DOMOWEJ» (1904–1906)**

<https://doi.org/10.24919/2413-2039.9/41.175704>

КРАСІНСЬКА Ізабела – доктор габілітована, професор, Інститут журналістики та Інформації, Гуманістичний відділ, Університет імені Яна Кохановського, вул. Светокрзиска, 21Д, Кельце, 25-406, Польща

KRASINSKA Izabela – Dr. habil., Professor, Institute of Journalism and Information, Humanities Department, Jan Kokhanovsky University, ul. Svetokrzyska, 21D, Kielce, 25-406, Poland

E-mail address: izabela.krasinska@ujk.edu.pl

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5897-9333>

Бібліографічний опис статті: Krasinska, I. (2019). Szkolnictwo, wychowanie i opieka na łamach «Gazety Domowej» (1904–1906). *Людинознавчі студії. Серія «Педагогіка»*, 9/41, 132–148. doi: 10.24919/2413-2039.9/41.175704.

To cite this article: Krasinska, I. (2019). Szkolnictwo, wychowanie i opieka na łamach «Gazety Domowej» (1904–1906) [Education, upbringing and care on the bands «Home Newspaper» (1904–1906)]. *Людинознавчі студії. Серія «Педагогіка» – Human Studies. Series of «Pedagogy»*, 9/41, 132–148. doi: 10.24919/2413-2039.9/41.175704.

Історія статті

Одержано: 28 травня 2019

Прорецензовано: 25 червня 2019

Подано до редакції: 20 липня 2019

Доступ он-лайн: 24 вересня 2019

Article history

Received: May 28, 2019

Received in revised form: June 25, 2019

Accepted: July 20, 2019

Available online: September 24, 2019

Journal homepage:

<http://lssp.dspu.edu.ua/>

p-ISSN 2313-2094

e-ISSN 2413-2039

© 2019 The Author. *Human studies. Series of «Pedagogy»* published by Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University & Open Journal Systems. This is an open access article under the CC BY-NC-SA 4.0 license (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>).

УДК 373.091:373.011.3:070(438)

**SZKOLNICTWO, WYCHOWANIE I OPIEKA
NA ŁAMACH «GAZETY DOMOWEJ» (1904–1906)**

W dniu 2 marca 1863 roku car Aleksander II wydał ukaz o uwłaszczeniu chłopów, którego celem było między innymi odciążenie włościan z Królestwa Polskiego od udziału w powstaniu styczniowym, które wybuchło na ziemiach zaboru rosyjskiego w 1863 roku. Upadek tego narodowo-wyzwoleńczego zrywu przeciwko carskiemu zaborcy w Polsce spowodował liczne represje, prześladowania i ogra-

niczenia w życiu społecznym, gospodarczym, kulturalnym czy oświatowym. Przykładem tego było wycofywanie języka polskiego z powszechnego użycia między innymi w urzędach i szkołach oraz zastępowania go językiem rosyjskim. W Królestwie Polskim narzucono przy tym surowy system koncesji, dotyczący wydawania prasy i obsadzania redaktorów nowo powstałych periodyków. Powstało na przykład stanowisko tak zwanego redaktora odpowiedzialnego, który odpowiadał za przestępstwa prasowe swego tytułu. Trudne było także uruchomienie nowego pisma, uzależnione to bowiem zostało od zgody Komitetu do Spraw Prasy w Petersburgu. Wcześniej jednak trzeba było wystarać się o poparcie generała-gubernatora warszawskiego. Rozwój prasy w Królestwie Polskim ograniczała także wprowadzona 17 września 1869 roku cenzura rewolucyjna, która uniemożliwiała swobodny przepływ informacji od wydawcy do czytelnika.

W takich oto trudnych czasach doszło do pojawienia się na rynku prasowo-wydawniczym Warszawy, będącej stolicą Królestwa Polskiego, nowego tygodnika «Gazeta Domowa». Periodyk ukazywał się regularnie od stycznia do grudnia 1904 roku, a jego redaktorem był znany warszawski dziennikarz Feliks Fryze (1843–1907). Choć jak można było dowiedzieć się z pierwszego numeru tygodnik miał praktyczny charakter, to i tak obecnie stanowić może cenne źródło do badań nad szkolnictwem, wychowaniem i opieką nad dziećmi, młodzieżą i osobami dorosłymi. Na jego łamach znaleźć możemy informacje dotyczące powstawania oraz funkcjonowania nowych placówek szkolnych: pensji żeńskich, szkół gospodarstwa domowego, Szkoły Artystycznej dla Kobiet, Szkoły Sztuk Pięknych w Warszawie, a nawet Szkoły Nauk Politycznych we Lwowie. Pisano o organizowanych kursach nauki czytania, pisanie i arytmetyki dla rzemieślników czy robotników, które odbywały się najczęściej wieczorem po zakończonej przez nich pracy. Sporo uwagi redakcja «Gazety Domowej» poświęciła też kwestiom opiekuńczo-wychowawczym. Donosiła czytelnikom o organizowanych dla dzieci z ubogich warszawskich robotniczych rodzin kolonii letnich oraz leczniczych, gdzie mogły odpocząć na łonie natury i wzmocnić organizm. Dzieci chore na krzywicę wysyłano natomiast na koszt towarzystw dobroczynności publicznej do uzdrowiska w Ciechocinku. Własne domy wypoczynkowe miały również w Zakopanem, Warszawie i Zielonce nauczycielki z Królestwa Polskiego; ponadto założono dla nich sanatorium w Zakopanem. Pisano między innymi o działalności Warszawskiego Chrześcijańskiego Towarzystwa Ochrony Kobiet, którego ustawa została zatwierdzona 10 grudnia 1903 roku. Towarzystwo udzielało niezbędnej pomocy młodym samotnie podróżującym kobietom i nastoletnim dziewczętom z prowincji, które przyjeżdżały do Warszawy w poszukiwaniu pracy, aby nie stały się ofiarami tak zwanych handlarzy żywym towarem. Starano się też zagwarantować im nocleg, pracę, a nawet przyuczyć do zawodu. «Gazeta Domowa» informowała też o wielu innych organizacjach opiekuńczo-wychowawczych, w tym dla służących czy nastoletnich chłopców z ubogich rodzin.

Słowa kluczowe: szkoły; instytucje opiekuńczo-wychowawcze; prasa polska; XIX–XX wiek.

ШКІЛЬНИЦТВО, ВИХОВАННЯ ТА ОПІКА НА СТОРІНКАХ «GAZETA DOMOWA» (1904–1906)

2 березня 1863 р. цар Олександр II опублікував епітомію про благодійництво селян, метою якого було, серед іншого, відвести селян Польського Королівства від участі у січневому повстанні, що спалахнуло на землях Російської імперії в 1863 р. Крах цього національно-визвольного сплеску проти царизму в Польщі спричинив численні репресії, переслідування та обмеження в суспільному, економічному та культурному житті й освіті. Прикладом цього є вилучення польської мови із загального вживання серед інших у кабінетах і школах та заміна її російською. У Польському Королівстві були накладені суворі системні накази на концепцію щодо публікації у пресі та наповнення складу редакторів нових періодичних видань. Також було важко запустити новий журнал, оскільки це залежало від згоди Комітету з преси у Петербурзі. Проте раніше потрібно було звертатися за підтримкою до варшавського генерал-губернатора. Розвиток преси у Польському Королівстві також обмежувався введеною 17 вересня 1869 р. превентивною цензурою, яка перешкоджала вільному потоку інформації від видавця до читача.

У такі складні часи на ринку видавництва та видавництва Варшави, яка була столицею Польського Королівства, з'явився новий щотижневий журнал «Gazeta Domowa». Журнал виходив регулярно з січня до грудня 1904 року, його редактором був відомий варшавський журналіст Фелікс Фрайз (1843–1907). Хоча журнал мав і практичний характер, проте сьогодні він ще може бути цінним джерелом для дослідження освіти, виховання. На його сторінках ми можемо отримати інформацію про створення та функціонування нових шкільних закладів: жіночих шкіл, побутових шкіл, художньої школи для жінок, школи образотворчих мистецтв у Варшаві та навіть школи політичних наук у Львові. Було написано про організовані навчальні курси з читання, письма та арифметики для майстрів або робітників, які проводилися найчастіше ввечері після закінчення роботи. Деяка увага також приділялася питанням освіти й опіки, інформувала читачів про організовані для дітей з бідних варшавських сімей літніх і медичних колоній, де вони могли відпочити на лоні природи та оздоровитися. Хворих на рахіт дітей за кошти громадських благодійних організацій відправляли до санаторію в Цехоцінеку. Вчителі з Польського Королівства володіли також будинками відпочинку в Закопане, Варшаві та Зелоньці; крім того, для них було створено оздоровчий відпочинок у Закопане. Крім усього іншого, було написано про діяльність Варшавського християнського товариства захисту жінок, акт якого був затверджений 10 грудня 1903 р. Товариство надавало необхідну допомогу молодим одиноким жінкам і дівчаткам-підліткам з провінцій, які приїхали до Варшави шукати роботу, щоб вони не стали жертвами так званих «торговців життям», намагалося прихистити їх, гарантували роботу та навіть навчало деяких професій. «Gazeta Domowa» також повідомляла про багато інших організацій догляду та виховання, у тому числі для прислужників або підлітків з бідних сімей.

Ключові слова: школи; опіка та навчальні заклади; польська преса; XIX–XX століття.

EDUCATION, UPBRINGING AND CARE ON THE BANDS «HOME NEWSPAPER» (1904–1906)

On March 2, 1863, Tsar Alexander II issued an epitome on the enfranchisement peasants whose purpose was, inter alia, to pull the peasants away from the Polish Kingdom from the participation in the January Uprising, which broke out in the lands of the Russian partition in 1863. The collapse of this national-liberation spurt against the tsarist partitioner in Poland caused numerous repressions, persecution and restrictions in the social, economic and cultural life or educational. An example of this was the withdrawal of the Polish language from the general usage among others in the offices and schools and the substitution him in Russian. In the Polish Kingdom, strict concession's system orders were imposed for publishing the press and filling the editors of the new the uprising periodicals. For example, a so-called position of a responsible editor was created who was responsible for his press crimes title. It was also difficult to launch a new magazine, because it depended on the consent of the Press Committee in St. Petersburg. Earlier, however it was necessary to apply for the support of the Governor-General of Warsaw. The development of the press in the Polish Kingdom was also limited by the introduced on 17 September 1869, preventive censorship, which prevented the free information flow from the publisher to the reader.

In such difficult times there has been an appearance on the publishing and publishing house's market of Warsaw, which was the capital of the Polish Kingdom, the new weekly magazine «Home Newspaper». The periodical was published regularly from January to December 1904, and its editor was known Warsaw's journalist Feliks Fryze (1843–1907). Although as you could find out from the first issue of the weekly magazine, it had a practical character, it is still the case today that it may be a valuable source for research into education, upbringing and looking after children, young people and adults. On its pages we can information about the creation and functioning of the new school facilities: female schools, household schools, the Artistic School for Women, School of the Fine Arts in Warsaw and even School of the Political Sciences in Lviv. It was written about the organized reading, writing and arithmetic teaching courses for the craftsmen or workers which were held the most often in the evening after their work ended. Some attention of «Home Newspaper» also devoted to the issues of caring and educational. She informed readers about organized for children from the poor Warsaw workers' families of the summer and medical colonies, where they could rest in the bosom of the nature and strengthen the body. Children were sick for the rickets were sent at the expense of the public charity organizations to the health resort in Ciechocinek. Teachers from the Polish Kingdom owned also the holiday homes in Zakopane, Warsaw and Zielonka; in addition, a health resort in Zakopane was established for them. Among other things, it was written about the activity of the Warsaw Christian Society for the Protection of Women, which act was approved on December 10, 1903. The society provided the necessary assistance to young single travelling women and teenage girls from the provinces who came to Warsaw in looking for a job so that they would have not become victims of the so-called «life traders». It also tried to guarantee them them the accommodation, work and even to teach them a profession. «Home Newspaper» also reported about many other organizations of the care and education, including for the servants or teenage boys from the poor families.

Key words: *schools; care and educational institutions; Polish press; XIX–XX century.*

Funding. The article has been partially funded as a part of the implementation of the research work from April 4, 2019 to December 31, 2019: *Social and cultural press to 1939*, No. 665078. The competition for the mini GRANTS for financing the activities related to maintaining the continuity of the conducted scientific research or artistic activity from the resources of the Jan Kochanowski University in Kielce in 2019.

Introduction

Po upadku powstania styczniowego władze carskie znacznie ograniczyły na terenie Królestwa Polskiego swobody wolnościowe. Nasiliła się rusyfikacja, a wraz z nią stała się działalność generała-gubernatora warszawskiego Josifa Hurki i kuratora warszawskiego okręgu szkolnego Aleksandra Apuchtina. Przyczynili się oni do wycofania języka polskiego z urzędów, sądów, szkół i innych instytucji użyteczności publicznej oraz z życia społecznego i zastąpienie go językiem rosyjskim. Spowodowało to poważne konsekwencje w życiu kulturalno-oświatowym. W Królestwie Polskim narzucono przy tym surowy system koncesji dotyczący wydawania prasy i mianowania redaktorów nowo powstałych gazet i czasopism. Uruchomienie wydawnictwa periodycznego uzależnione zostało od zgody Komitetu do Spraw Prasy w Petersburgu. Wcześniej jednak należało uzyskać poparcie generała-gubernatora warszawskiego (Krasieńska, 2010, s. 77).

Cenzura prewencyjna wprowadzona 17 września 1869 roku nie zezwalała na przykład, aby na łamach polskiej prasy ukazywały się artykuły, traktujące o powstaniach narodowych oraz poczynaniach emigracji polskiej i jej negatywnym nastawieniu do carskiej polityki (Krasieńska, 2015, s. 148). Czynnikiem hamującym działalność publicystyczną stał się również konserwatyzm czytelników. Każda nowa inicjatywa spotykała się dość często z obojętnością, a niejednokrotnie nawet z wrogością czy potępieniem. Ludzie prasy poważnie traktujący swoje obowiązki musieli wówczas odznaczać się pracowitością, uczciwością, sumiennością, wiarą w słuszność własnych przekonań i dążeń oraz dużą odpornością psychiczną (Borowska, 1984, s. 255). Prasa Królestwa Polskiego była w latach 1869–1905 dość silnie scentralizowana, ponieważ większość gazet i czasopism wydawanych było w Warszawie. Z danych pochodzących z 1891 roku wynika, że w tym mieście wychodziło aż 90 tytułów (Krasieńska, 2015, s. 149).

Sytuacja prasy polskiej w zaborze rosyjskim poprawiła się dopiero pod wpływem wypadków rewolucyjnych z lat 1905–1907. Dnia 30 października 1905 roku car zmuszony został do uchwalenia manifestu o wolności słowa, stowarzyszeń i netykalności osobistej. Na mocy tej deklaracji zniesiono 7 listopada tegoż roku cenzurę prewencyjną, co dało możliwość odważniejszego wypowiedzania się dziennikarzy i literatów o istotnych sprawach życia społeczno-politycznego, gospodarczego i kulturalno-oświatowego. Mniej rygorystyczne prawo prasowe umożliwiło zakłada-

nie nowych periodyków. W miarę liberalne prawo prasowe nie obowiązywało długo, gdyż już 10 listopada 1905 roku ogłoszono stan wojenny, który z niewielkimi przerwami trwał do 1908 roku. Wówczas to zlikwidowano lub skonfiskowano wiele nieprawomyślnych lub ukazujących się nielegalnie wydawnictw periodycznych (Krasieńska, 2015, s. 149; Krasieńska, 2010, s. 78).

Celem artykułu jest zaprezentowanie jednego z czasopism o charakterze społeczno-kulturalnym, które powstało w Warszawie, w trudnych dla narodu polskiego czasach, kiedy kraj znajdował się pod zaborami, a Warszawa była stolicą Królestwa Kongresowego pozostającego w granicach Imperium Rosyjskiego. «Gazeta Domowa», bo o ten periodyk chodzi, ukazywała się w latach 1904–1906 pod redakcją Feliksa Fryzego. Na łamach tego pisma poruszano wiele istotnych dla społeczeństwa zagadnień, w tym również pisano na temat szkolnictwa, wychowania i opieki nad dziećmi, młodzieżą i osobami dorosłymi. Większość artykułów dotyczyło szkół, instytucji wychowawczo-opiekuńczych oraz innych oświatowych przedsięwzięć w Warszawie. Informowano także czytelników, choć znacznie rzadziej, o stanie szkolnictwa i oświaty na prowincji Królestwa Polskiego, także w Galicji pozostającej pod zaborem austriackim, a nawet za granicą.

Metody badawcze – przy pisaniu artykułu wykorzystano metodę badawczą charakterystyczną dla nauk prasoznawczych (jakościowa analiza zawartości prasy) oraz metody stosowane w naukach historycznych i pedagogicznych (metodę bezpośredniego ustalania faktów – wnioskowania indukcyjnego i interpretacji źródeł – analiza dokumentów, głównie treści artykułów oraz wzmianek z charakteryzowanego pisma).

Redaktor, współpracownicy i cechy formalno-wydawnicze periodyku / Editor, collaborators and formal and publishing features of the periodical

«Gazeta Domowa» stanowiła przedsięwzięcie prasowo-wydawnicze Feliksa Fryzego (1843–1907) pochodzącego ze spolonizowanej rodziny niemieckiej. Po ukończeniu gimnazjum realnego w Warszawie uczył przez rok matematyki w szkole prywatnej. W 1862 roku zapisał się do Instytutu Politechnicznego i Rolniczo-Leśnego w Puławach na Wydział Inżynierii Cywilnej, a po zamknięciu przez władze carskie tej uczelni (1863) został urzędnikiem w Dyrekcji Rządowej Ubezpieczeń. Od 1865 roku studiował fizykę i astronomię na Wydziale Matematyczno-Fizycznym w Szkole Głównej Warszawskiej i jednocześnie był asystentem w obserwatorium astronomicznym u Jana Kowalczyka, astronoma i profesora tej uczelni. W 1868 roku zaczął dorywczo pisywać do «Gazety Warszawskiej» popularyzując na jej łamach zdobycze nauki. W 1869 roku Fryze został stałym współpracownikiem «Kuriera Warszawskiego», do którego redakcji wprowadził go Wacław Szymanowski, dziennikarz i literat, związany początkowo z «Dziennikiem Warszawskim» (Giełżyński, 1962, s. 257–258; Natora-Macierewicz, 1991, s. 97). W piśmie tym Fryze był głównym reporterem, a następnie tak zwaną «prawą ręką» redaktora naczelnego. W 1875 roku nabył humorystyczne pismo «Mucha» i z powodzeniem wydawał je do roku 1888. W tym samym czasie wydawał też «Kalendarz Humorystyczny Ilustrowa-

ny «Muchy» dla Porządnych Ludzi». W 1876 roku współpracował ponadto z «Kurierem Codziennym» (Giełżyński, 1962; Natora-Macierewicz, 1991; Lechicki, 1979).

Największym osiągnięciem dziennikarskim Feliksa Fryzego było założenie w marcu 1877 roku «Kuriera Porannego». Do spółki w tym prasowo-wydawniczym przedsięwzięciu zaprosił Feliksa Burzyńskiego, pracownika administracji «Kuriera Warszawskiego», który dysponował niewielką drukarnią oraz wniósł do tego przedsięwzięcia 2000 rubli. Nowy dziennik, który do 1881 roku wychodził pt. «Kurier Poranny i Antrakt» nie zamierzał rywalizować o czytelników ani z «Kurierem Codziennym», ani z «Kurierem Warszawskim». Fryze poszedł bowiem w innym kierunku: nie naśladował treści i formy wyżej wymienionych periodyków, a jego gazeta miała ukazywać się rano, nie zaś po południu, jak cała warszawska prasa codzienna. «Kurier Poranny» poszukiwał czytelników wśród uboższych warstw ludności, chciał zaspokajać ich mało wygórowane oczekiwania i ambicje, zainteresowania oraz potrzeby. Fryze liczył na nowego odbiorcę – niewybrednego, żadnego sensacji i plotek. «Kurier Poranny» drukował nekrologi i pod koniec numeru kronikę kościelną. Do stałych rubryk należały: *Co słycać nowego?*, *Najświeższe wiadomości telegraficzne*, *Telegramy własne czy Gielda*.

Twórcy i współpracownicy «Kuriera Porannego» nie «przebierali w słowach, ton ich tekstów był krzykliwy, a czasami wręcz ordynarny», bo i taki był sam Feliks Fryze, którego cechowała porywczność i szorstkość. Jeszcze w czasach swej współpracy z «Kurierem Warszawskim» odbył trzy loty balonem, a potem «raczył czytelników [...] wrażeniami z tej podniebnej eskapady». Jako wysłannik tego pisma na wystawę krajową w Filadelfii (1876) zwiedził między innymi Nowy Jork, gdzie zafascynował się amerykańską prasą sensacyjno-informacyjną, którą po powrocie do Warszawy świadomie naśladował. Pobyt w USA pozwolił Fryzemu zapoznać się również z technikami i sposobami redagowania prasy codziennej, co z powodzeniem przeniósł na grunt stworzonego przez siebie periodyku, który określić można mianem komercyjnego przedsiębiorstwa. «Kurier Poranny» docierał do czytelników, głównie dzięki sprzedaży ulicznej, roznoszony przez gazeciarzy. Mniej intensywnie od innych periodyków zabiegał o prenumeratorów. Siedziba redakcji ulegała częstym przeprowadzkom. Początkowo mieściła się w Warszawie przy ulicy Miodowej 1, następnie na rogu Trębackiej i Krakowskiego Przedmieścia i wreszcie w obszernym lokalu przy ulicy Wierzbowej 3. W składzie redakcyjnym «Kuriera Porannego» znaleźli się między innymi: Jan Czempiński i Ludwik Fryze – bratanek Feliksa (sekretarze redakcji), krytyk muzyczny, a zarazem słynny kompozytor Henryk Opieński, krytyk teatralny Józef Łoziński czy Wincenty Trzebiński odpowiadający za dział depešowy i gospodarczy. W tygodniku pracowały jako redaktorki dwie kobiety, a mianowicie Felicja Kaftal oraz Maria Chełmońska. W piśmie wypowiadały się na temat mody i feminizmu oraz pisywały sprawozdania z życia towarzyskiego Warszawy. «Kurier Poranny» korzystał z usług wielu współpracowników, ściślej lub luźniej z nim związanych. W chwilach, gdy dziennik Fryzego zmagał się z trudnościami materialnymi z pomocą spieszyli hrabia Ludwik Krasieński, bankier i przedsiębiorca – Jan Gotlib Bloch, bankier i finansista – Leopold Kronen-

berg oraz wiele firm handlowych i przemysłowych, dostarczając płatne ogłoszenia, które zajmowały prawie połowę objętości numeru. Dzięki temu «Kurier Poranny» ukazywał się bez przerw. W 1896 roku wychodził w 6 500 egzemplarzy, a w 1903 nakład wynosił już 25 000 egzemplarzy. Za pojedynczy numer należało początkowo zapłacić 10 kopiejek, a od 1898 roku cenę obniżono do 2 kopiejek. Objętość numeru w dni powszednie wynosiła 4, a w niedziele 6 stron formatu 37 x 55 cm. «Kurier Poranny» ukazywał się do 1906 roku, wznowiony w okresie międzywojennym jako dziennik propiłsudczykowski (Giełżyński, 1962, s. 338–339; Lechicki, 1979, s. 90; Natora-Macierewicz, 1991, s. 100–101; Kmiecik, 1989, s. 14, 38–39; Paczkowski, 1983, s. 22; Grzelewska et al., 2001, s. 41, 64, 105; Piechota, 2002, s. 22; Beylin, 1972, s. 78).

Wraz ze wzrostem znaczenia «Kuriera Porannego» wzrosły też jego kłopoty. Stało się to, gdy Feliks Fryze za głoszenie na łamach periodyku zbyt wolnościowych, a nawet radykalnych poglądów naraził się komisarzowi policji. Kilkakrotnie na pismo nakładane były kary administracyjne i sądowe, w wyniku których doszło najpierw do konfiskaty, a następnie zawieszenia tytułu, o czym zawiadomił Fryzego 1 stycznia 1906 roku wieloletni prezes Warszawskiego Komitetu Cenzury Christof Emmauskij. Wystarczy wspomnieć, że w 1906 roku twórca «Kuriera Porannego» musiał aż 8 razy zmieniać tytuł swego periodyku. Najpierw na «Gazetę Domową», a następnie na «Sport», «Nasze Życie», «Dzień Dobry», «Z Dnia na Dzień», «Poranek», «Złoty Róg» i «Przegląd Poranny» (Giełżyński, 1962, s. 444–445). Decyzja o wstrzymaniu druku «Kuriera Porannego» nie zmartwiła Fryzego, gdyż miał pomysł, a nawet postarał się już o koncesję na «Gazetę Domową», która od stycznia 1905 roku nie ukazywała się z powodu braku prenumeratorów (Giełżyński, 1962, s. 445).

«Gazeta Domowa» z podtytułem: «Ilustrowany tygodnik dla rodzin polskich» była kolejnym przedsięwzięciem prasowo-wydawniczym Fryzego. Wychodziła w 1904 roku, kiedy «Kurier Poranny» cieszył się ogromną popularnością i ukazywał się – jak już wspomniano – w nakładzie około 25 000 egzemplarzy. Nowy tytuł był tygodnikiem redagowanym i wydawanym przez Feliksa Fryzego. Funkcję kierowniczką literackiej i artystycznej pełniła Maria Chełmońska. Pierwszy numer ukazał się 2 stycznia 1904 roku, a ostatni (53) w dniu 31 grudnia tegoż roku. Objętość numeru wynosiła najczęściej 16 stron w układzie 2 lub 3-łamowym. Pismo było bogato ilustrowane, bo obok całostronicowej winiety zawierało fotografie, ryciny i rysunki wkomponowane w tekst. Siedziba redakcji mieściła się w Warszawie przy ulicy Wierzbowej 3. Interesanci przyjmowani byli codziennie w godzinach 16.00–18.00. «Gazetę Domową» drukował w Warszawie Władysław Łazarski. Pismo miało układ działowy i najczęściej pojawiającymi się były: *Kronika bieżąca*, *Z bliska i z daleka*, *Dział praktyczny* podzielony na poddziały (*Nasz lekarz domowy*, *Z pola i z ogrodu*, *Kuchnia i spiżarnia*, *Przepisy gospodarskie*). Był też osobny *Dział mód*, a w rubryce *Ostanie wydawnictwa* redakcja polecała poradniki, książki popularnonaukowe oraz beletrystykę. «Gazetę Domową» można było zaprenumerować za 3 ruble lub z przesyłką 3 ruble 50 kopiejek, również półrocznie (1 rubel 50 kopiejek) i kwartalnie za 75 kopiejek we wszystkich księgarniach oraz kantorach pism w Kró-

lestwie Polskim i Cesarstwie Rosyjskim. Docierała ponadto do abonentów z Galicji (9 koron rocznie) i Wielkiego Księstwa Poznańskiego (8 marek rocznie). Ceny reklam i ogłoszeń wahały się od 15 do 40 kopiejek.

Po ukazaniu się 31 grudnia 1904 roku 53 numeru tygodnika nastąpiła w wyniku braku prenumeratorów przerwa w wydawaniu. Kolejny numer opuścił prasy drukarskie dopiero 27 grudnia 1905 roku licząc zaledwie 4 strony, z których ostatnia przeznaczona była na reklamy i ogłoszenia. Ukazały się jeszcze dwa numery tego periodyku, 2 i 3 stycznia 1906 roku, liczące również po 4 strony w 6-kolumnowym układzie, drukowane u Feliksa Burzyńskiego przy ulicy Senatorskiej w Warszawie. Z numeru z 2 stycznia 1906 roku można było się dowiedzieć o zawieszeniu poprzedniego dnia przez Warszawski Komitet Cenzury «Kuriera Porannego» oraz o wznowieniu «Gazety Domowej».

Niestety, wszystko skończyło się tylko na deklaracjach ze strony redakcji, gdyż «Gazeta Domowa» przestała się ukazywać już 4 stycznia 1906 roku. Stało się tak dlatego, że jej twórca Feliks Fryze próbował pod szyldem tego periodyku nadal wydawać zawieszony przez cenzurę «Kurier Poranny». Nawet strona techniczna (format, objętość, układ) ukazującej się w grudniu 1905 i w styczniu 1906 roku «Gazety Domowej» przypominała «Kurier Poranny». Była to zbyt widoczna mistyfikacja, na której poznały się władze cenzorskie i dopuściły do wydania tylko trzech numerów. W dniu 4 stycznia 1906 roku wyszło nowe zastępcze pismo «Sport» firmowane przez Wacława Orłowskiego jako redaktora oraz wydawcę i drukowane podobnie jak «Kurier Poranny» u Burzyńskiego. I ten zabieg okazał się nieskuteczny, bo po ukazaniu się zaledwie trzech numerów «Sport» zawieszono. Następnie przyszedł czas na: «Nasze Życie», «Dzień Dobry», «Z Dnia na Dzień», «Poranek», «Złoty Róg» i «Przegląd Poranny» (Giełżyński, 1962, s. 445–448). Wszystkie te zabiegi okazały się również nieskuteczne, gdyż wymienione tytuły stanowiły przeciwieństwo kontynuację «Kuriera Porannego», na którego oficjalne wznowienie należało poczekać do 1918 roku. Nie ulega wątpliwości, że przystępując do analizy zawartości treściowej «Gazety Domowej» pod kątem szkolnictwa, wychowania i opieki kwerendą należy objąć tylko jeden systematycznie wydawany rocznik tego periodyku (Wilanowski, 1904).

Szkoły i kursy w świetle «Gazety Domowej» / Schools and courses in the light of «Gazeta Domowa»

Na łamach omawianego pisma przeważały informacje dotyczące szkolnictwa praktycznego, bo taki właśnie praktyczny charakter miał tygodnik Fryzego, w którym dominowały porady gospodarskie, wychowawcze, zdrowotne, domowe czy dotyczące damskiej mody.

Okolo 1874 roku – jak napisano w «Gazecie Domowej» – powstała w Anglii pierwsza na świecie szkoła gospodarstwa domowego finansowana z funduszy rządowych. Na początku XX wieku pracowało w niej 120 nauczycielek. Zatrudnione były nie tylko w tej placówce, ale również w mniejszych tego typu szkołach w Londynie oraz na prowincji. W skali roku na gospodynie domowe kształciło się wówczas w Anglii około 25 000 uczennic. W Niemczech szkoły gospodarstwa domo-

wego i sztuki kulinarnej istniały nie tylko w dużych ośrodkach miejskich czy na prowincji, ale funkcjonowały tam nawet ruchome szkoły na wsiach, do których przyjeżdżały z własnymi pomocami naukowymi wykwalifikowane nauczycielki. We Francji wzorowano się na szkołach angielskich i pierwsza placówka kształcąca gospodynie domowe powstała tam w 1894 roku. W początkach XX wieku tajniki gospodarstwa domowego można było poznawać na przykład w 40 szkołach w Paryżu, gdzie obok praktyki kładziono też nacisk na teorię. Należy dodać, że nawet w paryskich szkołach kształcących krawcowe czy modniarki nauka gospodarstwa domowego była przedmiotem obowiązkowym. W szkołach tego typu obok rachunkowości domowej uczono gotowania wykwinnych potraw, pieczenia ciast, mycia i czyszczenia naczyń kuchennych, robienia zakupów, prania czy prasowania. Wpajano uczniom zasady oszczędności oraz pracowitości (Wilanowski, 1904, s. 66–67). Natomiast w Petersburgu we wrześniu 1904 roku uruchomiono kursy gospodarstwa wiejskiego dla kobiet. Nauka trwała dwa lata, a liczba chętnych była o wiele większa niż miejsc («Kursy gospodarstwa wiejskiego», 1904, s. 573).

«Gazeta Domowa» informowała także o potrzebie założenia szkoły kucharskiej w Warszawie. Zapotrzebowanie na taką placówkę było duże, zwłaszcza wśród dziewcząt wiejskich – córek zamożniejszych gospodarzy, które w przyszłości planowały otrzymać posady służących w bogatych domach ziemiańskich. Dziewczęta chciały kształcić się bezpłatnie w tym zakresie pod kierunkiem wykwalifikowanych kucharek («Szkoła kucharska», 1904, s. 9).

W początkach grudnia 1904 roku powstała natomiast w Warszawie przy schronisku (domu) pod wezwaniem św. Zyty (ulica Nowogrodzka 21) szkoła dla sług. Przyjmowano tam dziewczęta i kobiety w wieku 15–30 lat. Nauka dla sierot i ubogich uczennic była bezpłatna, pozostałe płaciły około 12 kopiejek miesięcznie (z utrzymaniem). Kurs trwał rok, a po jego ukończeniu absolwentki otrzymywały świadectwa kwalifikacyjne. Obok uczennic w liczbie 20, które mieszkały przy szkole w «Domu św. Zyty», planowano przyjmować dziewczęta z miasta. Kierowniczką szkoły dla sług była Józefa Chacharowska («Dom św. Zyty», 1904, s. 698). W Warszawie czy Łodzi funkcjonowały też szkoły niedzielne dla robotnic pragnących zdobyć wykształcenie elementarne w zakresie czytania, pisania i podstawowych działań arytmetycznych. Koszty nauki w warszawskiej szkole dla robotnic, którą założyła Kamila Rybkowa, wynosiły 50 kopiejek miesięcznie. Placówki tego typu cieszyły się dużą popularnością w Rosji («Szkoła dla pracownic», 1904, s. 507; «Szkoła dla robotnic», 1904, s. 573).

Redakcja «Gazety Domowej» apelowała też o konieczności założenia Wyższej Szkoły Rzemiosł przy Muzeum Przemysłu i Rolnictwa w Warszawie. Było to o tyle łatwe, gdyż władze wydały już pozwolenie na jej uruchomienie i udało się zebrać fundusze w wysokości 40 000 rubli. Wyższa Szkoła Rzemiosł miała być pierwszą tego typu placówką w Królestwie Polskim. Po jej ukończeniu przyszli rzemieślnicy mogli zostać od razu majstrami, a nie jedynie czeladnikami. Podkreślano znaczenie takiej placówki dla rozwoju ekonomicznego i gospodarczego kraju («Wyższa Szkoła Rzemiosł», 1904, s. 387).

Czytelnicy «Gazety Domowej» zostali poinformowani o reaktywacji 17 marca 1904 roku Szkoły Sztuk Pięknych w Warszawie. Założono ją w 1844 roku, ale w 1851 po reformie cara Mikołaja I program nauczania został znacznie ograniczony i obejmował jedynie przedmioty czysto praktyczne (fachowe). W 1864 roku w wyniku represji po powstaniu styczniowym zlikwidowaną ją za liczny udział uczniów w manifestacjach patriotycznych w Warszawie w latach 1860–1861. Szkoła Sztuk Pięknych w Warszawie została ponownie uruchomiona dzięki staraniom hrabiego Adama Krasińskiego, ordynata hrabiego Maurycego Zamoyskiego, artysty-malarza Kazimierza Stabrowskiego oraz lekarza i działacza społecznego Teodora Dunina. Reaktywowana placówka początkowo nie posiadała własnego budynku i mieściła się przy ulicy Wierzbowej 8 w Warszawie, a zarządzał nią Stabrowski. Uczniowie przyjmowani byli do klas ogólnych, a następnie kierowano ich do tak zwanych pracowni kierunkowych. Poznawali tam między innymi tajniki sztuki stosowanej, która miała duże znaczenie w przemyśle, gdzie małą uwagę przykładano do estetyki produktów. W chwili przyjęcia uczniowie wnosili opłatę wpisową w wysokości 100–150 rubli. Była to duża kwota, która uniemożliwiała podjęcie nauki zdolnym, a ubogim uczniom wywodzącym się ze środowiska rzemieślniczego. W połowie 1904 roku w Szkole Sztuk Pięknych w Warszawie kształciło się 157 uczniów, zarówno mężczyzn jak i kobiet («Bilans szkoły», 1904, s. 495; «Szkoła sztuk pięknych», 1904, s. 9).

Właścicielka Szkoły Artystycznej dla Kobiet w Warszawie A. Conti w prowadzonej przez siebie placówce od stycznia 1904 roku organizowała natomiast wieczorowe kursy rysunku dla nauczycielek. Jak bowiem podkreślano w «Gazecie Domowej», nauczyciele powinni znać podstawy rysunku, gdyż podczas zajęć często szkicują na tablicy różne przedmioty w celu uatrakcyjnienia lekcji. W szkołach Królestwa Polskiego nie przykładano jednak większej uwagi do nauki rysunku jako czynnika kształcącego oraz wychowawczego i niewielu nauczycieli znało jego zasady. Tymczasem na przykład w szkołach elementarnych w Szwajcarii podczas zajęć z przyrody dzieci pod kierunkiem nauczycieli rysowały w zeszytach omawiane rośliny («Wieczorne kursa rysunków», 1904, s. 53). W 1902 roku we Lwowie powstała dzięki ofiarności przyszłych wykładowców Szkoła Nauk Politycznych. O jej funkcjonowaniu poinformowano czytelników omawianego tygodnika w numerze 9. Celem placówki było rozpowszechnianie nauk politycznych w społeczeństwie i uczynienie ich bardziej dostępnymi dla wszystkich. Mogli do niej uczęszczać zarówno mężczyźni jak i kobiety. Choć nauczyciele pracowali bez wynagrodzenia, to i tak trudno było utrzymać Szkołę, która została zamknięta w 1906 roku.

Poinformowano ponadto o założonej w 1904 roku pensji dla dziewcząt. Mieściła się w Warszawie przy ulicy Chłodnej 15, a jej właścicielką była Regina Szumowska, ceniona nauczycielka i autorka podręczników do nauki języka polskiego. Przełożona pensji zwracała uwagę nie tylko na kształcenie, ale również postawę moralną uczennic («Nowy zakład naukowy», 1904, s. 360).

Instytucje opiekuńczo-wychowawcze z perspektywy «Gazety Domowej» / Care and educational institutions from the perspective of «Gazeta Domowa»

Instytucje opiekuńczo-wychowawcze charakteryzowane na łamach «Gazety Domowej» swoją ofertę kierowały głównie do ludzi biednych, niepełnosprawnych, wywodzących się z grup najmniej uprzywilejowanych oraz kobiet i dziewcząt, które ochronić mogły na przykład przed prostytutką. Już w pierwszym numerze periodyku mamy informacje o działalności przytułku dla kalekich dziewcząt pochodzących z tak zwanych nizin społecznych. Mieścił się przy ulicy Dzikiej w Warszawie. Mogło tam jednorazowo przebywać 60 pensjonariuszek, które bez otrzymanej pomocy stałyby się żebraczkami. Na swoje utrzymanie dziewczęta musiały zapracować szyciem, haftowaniem czy robótkami ręcznymi. Uczono je również oszczędności poprzez umiejętne lokowanie zarobionych pieniędzy w zakładowej kasie pożyczkowej. Dzięki temu miały możliwość opuścić przytułek i rozpocząć samodzielne życie (M. Ł., 1904, s. 9).

W początkach XX wieku powstał też w Warszawie Dom Pracy dla Dziewcząt. Mieścił się przy ulicy Hożej 7, a opiekę nad nim pełniło Towarzystwo Przytułków Noclegowych. Celem instytucji było wyrwanie dziewcząt z domowego otoczenia, aby je uchronić od nędzy oraz moralnego upadku poprzez wdrażanie do pracy i uczciwości. Jak donosił korespondent «Gazety Domowej», Dom Pracy dla Dziewcząt był przepelniony, gdyż starano się nie odmawiać nikomu pomocy, kiedy ta mogła «pociągnąć za sobą zgubę moralną jednostki». Dziewczęta uczyły się między innymi cerowania oraz szycia. Apelowano o zakładanie tego rodzaju instytucji, bo domy zarobkowe miały możliwość «ochronić od zdziczenia moralnego niższe sfery ludności miejskiej» («Dom pracy», 1904, s. 100).

Wśród towarzystw o cechach dobroczynnych redakcja periodyku wskazywała na Warszawskie Chrześcijańskie Towarzystwo Ochrony Kobiet, którego inicjatorem był znany filantrop hrabia Gustaw Przeździecki. Ustawa Towarzystwa została zatwierdzona 10 grudnia 1903 roku. Sprawowało ono nadzór nad nieletnimi, pozbawionymi opieki rodzicielskiej dziewczętami, które umieszczano u rodzin zastępczych, bądź w domach zarobkowych, gdzie uczyły się konkretnego zawodu. Towarzystwo starało się również zagwarantować pracę bezrobotnym kobietom i dziewczętom, chroniąc je przed demoralizacją oraz prostytutką. Udzielało niezbędnej pomocy młodym samotnie podróżującym kobietom i dziewczętom z prowincji, które przyjeżdżały do Warszawy w poszukiwaniu pracy, aby nie stały się ofiarami tak zwanych handlarzy żywym towarem. Pierwszym prezesem Warszawskiego Chrześcijańskiego Towarzystwa Ochrony Kobiet została hrabina Magdalena Krasieńska («Towarzystwo ochrony kobiet», 1904, s. 175–176). Wsparciem postanowiono otoczyć również dzieci i młodzież płci męskiej. Z myślą o nich miało zostać założone w Warszawie Towarzystwo Opieki nad Biednymi Chłopcami. «Gazeta Domowa» w numerze 21 informowała, że w tym celu w 1904 roku miejscowi filantropi złożyli podanie do władz. Zadaniem Towarzystwa miało być zachęcanie do uczciwej pracy i szerzenie moralności wśród pozbawionych opieki warszawskich dzieci i młodzieży płci męskiej, bo z nich rekrutowali się przeważnie przestępcy. Przy Towarzystwie

Opieki nad Biednymi Chłopcami planowano zorganizować szkołę, gdzie podopieczni mogli nauczyć się nie tylko czytania i pisania, ale również konkretnego zawodu rzemieślnika, rolnika lub ogrodnika. Losy tej placówki nie są jednak znane.

Wspominano też o schronisku dla rzemieślników, które działało w Warszawie przy ulicy Młynarskiej, pod kierunkiem przemysłowca Jana Szlenkiera. Celem instytucji było uprzyjemnienie czasu warszawskim rzemieślnikom po całodzienniej pracy. Do ich dyspozycji był czysty, słoneczny lokal, gdzie znajdowała się biblioteka gromadząca wartościowe książki i pisma. W lokalu przy Młynarskiej była również sala muzyczna wyposażona w fortepian, gdzie odbywały się wieczorki taneczne oraz kaplica, w której odprawiano nabożeństwa. Schronisko znajdowało się w ogrodzie. Korzystało z niego jednak tylko 45 pensjonariuszy. Redakcja «Gazety Domowej» apelowała więc do majstrów i właścicieli fabryk o datki pieniężne na potrzeby tej instytucji («Schronisko dla rzemieślników», 1904, s. 67). Opiekuńczo-leczniczy i wypoczynkowy charakter miały także kolonie letnie, których idea zrodziła się w 1876 roku z inicjatywy księdza Waltera Biona w Szwajcarii. Bion stworzył tam pierwsze ośrodki dla dzieci w miejscach o szczególnych walorach klimatycznych, gdzie mogły wypoczywać i leczyć się. W krótkim czasie kolonie letnie oraz lecznicze zaczęły być organizowane w Austrii i Niemczech. Na ziemiach polskich zaboru rosyjskiego władze szkolne zainteresowały się tą formą wypoczynku dopiero na początku XX wieku. Organizowały je towarzystwa dobroczynności publicznej, towarzystwa higieniczne, Towarzystwo Przyjaciół Dzieci, Komitet Opieki nad Chorymi Dziećmi czy najbardziej aktywne w tym zakresie – Towarzystwo Kolonii Letnich. Zostało założone w Warszawie w 1882 roku, a jego prezesem był lekarz, higienista i działacz społeczny Stanisław Markiewicz (Bednarz-Grzybek, 2018, s. 495–496).

«Gazeta Domowa» informowała o koloniach letnich dla dzieci z ubogich rodzin proletariackich organizowanych przez Warszawskie Towarzystwo Higieniczne na wsi, gdzie nie brakowało świeżego powietrza i dziewiczej przyrody. Dzieci wyjeżdżające na letnie kolonie miały szansę nabrać sił fizycznych i zdrowia, wypocząć umysłowo, poznać środowisko naturalne człowieka, florę i faunę, o których niejednokrotnie nie miały pojęcia. Część tych dzieci, pochodzących głównie z rodzin robotniczych, dzięki pobytowi na koloniach po raz pierwszy w życiu mogło wyjechać poza Warszawę. O ich poziomie umysłowym świadczył fakt, że na przykład każda mijana rzeka była dla nich Wisłą, a każdy cmentarz, z którym się zetknęły stanowił nekropolię na warszawskim Brudnie. Korespondent omawianego periodyku chciał przez to zwrócić uwagę czytelnikom na jakże niewielki zasób wiedzy tych dzieci o otaczającym świecie. Apelowano też do bogatych rodzin udających na letni wypoczynek, aby wzorem rodzin z krajów skandynawskich, zabierały ze sobą przynajmniej jedno ubogie proletariackie dziecko. Taki szlachetny czyn uważano w Skandynawii za «święty obowiązek». Jako jedyny pozytywny fakt twórcy «Gazety Domowej» uznali «rozszerzenie» kolonii letniej w Ciechocinku, gdzie wysyłane były przeważnie warszawskie dzieci chorujące na krzywicę («Kolonie letnie», 1904, s. 132).

W akcję wysyłania dzieci na letnie kolonie włączyła się również szwalnia w Ignacowie koło Mińska Mazowieckiego. Dzieci jej pracowników, a zwłaszcza nastoletnie dziewczęta już od 1895 roku wyjeżdżały na koszt zakładu na wypoczynek. Chore i osłabione miały możliwość wypoczywać nawet w okresie zimowym, a po powrocie do domów stawały się silniejsze fizycznie. Co ciekawe, szwalnia zakupiła w tym celu znajdujący się nieopodal Ignacowa, liczący 40 morgów folwark, a następnie wybudowała tam obszerny i ciepły dom z kaplicą, gdzie w niedziele i święta odprawiane były nabożeństwa. Jednorazowo przyjmowano kilkanaście dziewcząt, które nie tylko nabierały sił, ale miały też możliwość nauczyć się robót ręcznych czy szycia, by w przyszłości móc podjąć zatrudnienie w szwalni, gdzie pracowały ich matki. W ten sposób zakład przygotowywał sobie przyszłe pracownice. Czyn ten uznano za obywatelski («Kolonie letnie pierwszej szwalni», 1904, s. 208).

Inicjatywa właścicieli szwalni w Ignacowie okazała się bardzo potrzebna. W numerze 21 «Gazety Domowej» przeczytać bowiem można było, że na brak funduszy narzekają Towarzystwo Kolonii Letnich, co zmuszało je wysyłać o wiele mniej dzieci na wakacyjny wypoczynek. Tymczasem na przykład w Anglii czy Danii towarzystwa tego typu prosperowały bardzo dobrze. Planowano nawet zorganizować w Warszawie Dzień Kolonii Letnich i kwestować na ich potrzeby na ulicach stolicy Królestwa Polskiego. Twórcy analizowanego tygodnika zwrócili także uwagę na funkcjonowanie dwóch domów wypoczynkowych (wczasowych) dla nauczycielek w Zakopanem. Pierwszy mieścił się w «Willi Las», a drugi znany był pod nazwą «Domu pod Opatrznością», a ufundowała go Adela Malewiczówna. Z czasem «Willa Las» została zamieniona na sanatorium dla nauczycielek, a u Malewiczówny mogły wypoczywać również reprezentantki innych zawodów, wyłącznie kobiety. O przyjęcie do «Domu pod Opatrznością» można się było starać na podstawie aktualnego zaświadczenia lekarskiego («Letnie schronisko», 1904, s. 387). Nauczycielki miały także możliwość zorganizowanego wypoczynku w domach wczasowych w Warszawie i w Zielonce niedaleko Wołomina. Koszty utrzymania tych placówek wynosiły przeszło 15 000 rubli, o czym możemy przeczytać w numerze 28 «Gazety Domowej».

Na koszt Warszawskiego Towarzystwa Dobroczynności mogły także wypoczywać robotnice z miejscowych fabryk. W tym celu zakupiony został pod Warszawą obszerny plac z zabudowaniami. Planowano także założyć tam gospodarstwo rolne, z którego dochód miał zostać przeznaczony na zapewnienie pobytu uboższym letniczkom. Szerzej napisano na ten temat w numerze 33 tygodnika.

Conclusions

«Gazeta Domowa» nie doczekała się do tej pory opracowania monograficznego. Stało się tak być może dlatego, że była to efemeryda, która ukazywała się na warszawskim rynku prasowo-wydawniczym jedynie przez rok i została zawieszona z powodu braku prenumeratorów. W grudniu 1905 roku próbowano ją wznowić, ale nie przyniosło to spodziewanych rezultatów. Na informacje dotyczące tego pisma możemy natrafić przy okazji poszukiwania materiałów na temat prasy warszawskiej, a

zwłaszcza «Kuriera Porannego», który był sztandarowym periodykiem Feliksa Fryzego. Pewnych informacji o tym tygodniku dostarczają nam ponadto artykuły biograficzne poświęcone Fryzemu.

Prasa społeczno-kulturalna, a do tego typu wydawnictw periodycznych należy bez wątpienia stanowiąca przedmiot niniejszego artykułu «Gazeta Domowa», jest cennym źródłem informacji. Omawiany periodyk to przede wszystkim źródło wiedzy do różnych przejawów życia społecznego mieszkańców Królestwa Polskiego (głównie Warszawy). Na łamach «Gazety Domowej» możemy też odnaleźć ważne, zwłaszcza dla historyków oraz historyków oświaty, informacje dotyczące wychowania, opieki czy kształcenia dzieci, młodzieży i osób dorosłych.

Czytelnik tego pisma był na bieżąco informowany na temat funkcjonowania nowych placówek szkolnych, a zwłaszcza kształcenia praktycznego. Należały do nich: szkoły gospodarstwa domowego, placówki kształcących kucharki i służące, Szkoła Sztuk Pięknych, Szkoła Artystyczna dla Kobiet, a nawet Szkoła Nauk Politycznych. Pisano o podnoszących kwalifikacje kursach adresowanych do rzemieślników i robotników, gdzie mieli okazję nauczyć się również czytania, pisania oraz podstawowych działań arytmetycznych. Ważne miejsce w «Gazecie Domowej» stanowią też informacje o placówkach opiekuńczo-wychowawczych, na przykład koloniach letnich i leczniczych dla warszawskich dzieci pochodzących z rodzin robotniczych.

References

- Bednarz-Grzybek, R.** (2018). *Wychowanie zdrowotne w polskojęzycznych czasopismach uzdrowiskowych (1844–1914) [Health education in the Polish language spa magazines (1844–1914)]*. Lublin: Wyd. UMCS [in Polish].
- Beylin, K.** (1972). *W Warszawie w latach 1900–1914 [In Warsaw in the years 1900–1914]*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy [in Polish].
- Bilans szkoły sztuk pięknych [Balance of art school]. (1904). *Gazeta Domowa – Home Newspaper*, 34, p. 495 [in Polish].
- Borowska, B.** (1984). «Kierowniczką opinii i krzewicielką oświaty». Dziennikarze warszawscy drugiej połowy XIX wieku o zadaniach prasy (1866–1892) [«Opinion manager and propagator of education». Warsaw journalists of the second half of the nineteenth century on press assignments (1866–1892)]. In E. Jankowski & J. Kulczycka-Saloni (Eds.), *Problemy literatury polskiej okresu pozytywizmu. Seria 2 – Problems of Polish literature in the period of positivism. Series 2*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich – Wyd. PAN [in Polish].
- Dom pracy dla dziewcząt [A work home for girls]. (1904). *Gazeta Domowa – Home Newspaper*, 7, p. 100 [in Polish].
- Dom św. Zyty. Szkoła dla sług [Saint Zyta's House. School for servants]. (1904). *Gazeta Domowa – Home Newspaper*, 50, p. 698 [in Polish].
- Giełżyński, W.** (1962). *Prasa warszawska 1661–1914 [Warsaw Press 1661–1914]*. Warszawa: PWN [in Polish].
- Grzelewska, D. et al.** (2001). *Prasa, radio i telewizja w Polsce. Zarys dziejów [Press, radio and television in Poland. Outline of history]*. Warszawa: Elipsa [in Polish].

- Karpenko, O.** (2017). Orhanizatsiino-pedahohichni zasady opiky nad ditmy v Halychyni (1900–1939 rr.) [Organizational and pedagogical principles of child custody in Galicia (1900–1939)]. *Nauka i osvita – Science and education*, 2, 37–42 [in Ukrainian].
- Kmiecik, Z.** (1989). *Prasa warszawska w latach 1886–1904 [Warsaw press in the years 1886–1904]*. Wrocław [i in.]: Zakład Narodowy im. Ossolińskich – Wyd. PAN [in Polish].
- Kolonie letnie [Summer camps]. (1904). *Gazeta Domowa – Home Newspaper*, 9, p. 132 [in Polish].
- Kolonie letnie pierwszej szwalni w Ignacowie [Summer camps of the first sewing shop in Ignaców]. (1904). *Gazeta Domowa – Home Newspaper*, 14, p. 208 [in Polish].
- Krasieńska, I.** (2010). Czytelnictwo prasy krajowej wśród mieszkańców guberni radomskiej na przełomie XIX i XX wieku [Reading of the national press among the inhabitants of the Radom gubernia at the turn of the 19th and 20th centurie]. In E. Sawa-Czajka (Ed.), *Konteksty dziennikarstwa – The contexts of the journalism*. Kielce: Wyższa Szkoła Umiejętności im. S. Staszica [in Polish].
- Krasieńska, I.** (2015). *Życie kulturalne w miastach i miasteczkach guberni radomskiej w latach 1864–1914 [Cultural life in the towns and cities of Radom gubernia territory in the years 1864–1914]*. Radom: Radomskie Towarzystwo Naukowe [in Polish].
- Kursy gospodarstwa wiejskiego [Rural farm courses]. (1904). *Gazeta Domowa – Home Newspaper*, 40, p. 573 [in Polish].
- Lechicki, C.** (1979). Feliks Fryze (1843–1907) [Feliks Fryze (1843–1907)]. *Zeszyty Prasoznawcze – Media Research Issues*, 3, 89–112 [in Polish].
- Letnie schronisko dla nauczycielek [Summer vacation house for teachers]. (1904). *Gazeta Domowa – Home Newspaper*, 26, p. 387 [in Polish].
- M. Ł.** (1904). Przytułek dla kalek [Nursing home for cripples]. *Gazeta Domowa – Home Newspaper*, 1, p. 9 [in Polish].
- Natora-Macierewicz, H.** (1991). Amerykańskie wzory (Feliks Fryze) [American patterns (Feliks Fryze)]. *Kwartalnik Historii Prasy Polskiej – A quarterly of the History of the Polish Press*, 3–4, 97–103 [in Polish].
- Nowy zakład naukowy [A new school for girls]. (1904). *Gazeta Domowa – Home Newspaper*, 24, p. 360 [in Polish].
- Paczkowski, A.** (1983). *Prasa codzienna Warszawy w latach 1918–1939 [The daily press of Warsaw in the years 1918–1939]*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy [in Polish].
- Piechota, M.** (2002). *Jaka Ameryka? Polscy reportażyści dwudziestolecia międzywojennego o Stanach Zjednoczonych [What America? Polish reporters of the interwar period on the United States]*. Lublin: Wyd. UMCS [in Polish].
- Schronisko dla rzemieślników [House of care for craftsmen]. (1904). *Gazeta Domowa – Home Newspaper*, 5, p. 67 [in Polish].
- Szkoła dla pracownic [School for female workers]. (1904). *Gazeta Domowa – Home Newspaper*, 35, p. 507 [in Polish].
- Szkoła dla robotnic w Łodzi [School for female workers in Lodz]. (1904). *Gazeta Domowa – Home Newspaper*, 40, p. 573 [in Polish].
- Szkoła kucharska dla kobiet [Chef's school for women]. (1904). *Gazeta Domowa – Home Newspaper*, 1, p. 9 [in Polish].

Szkoła sztuk pięknych [School of Fine Arts]. (1904). *Gazeta Domowa – Home Newspaper*, 1, p. 9 [in Polish].

Towarzystwo ochrony kobiet [Society for the protection of women]. (1904). *Gazeta Domowa – Home Newspaper*, 12, pp. 175–176 [in Polish].

Wieczorne kursa rysunków dla nauczycielek [Evening drawing courses for teachers]. (1904). *Gazeta Domowa – Home Newspaper*, 4, p. 53 [in Polish].

Wilanowski, P. (1904). Szkoły gospodarstwa domowego [Home teaching in schools]. *Gazeta Domowa – Home Newspaper*, 5, pp. 66–67 [in Polish].

Wyższa Szkoła Rzemiosł [College of Crafts]. (1904). *Gazeta Domowa – Home Newspaper*, 26, p. 387 [in Polish].

WORK AS AN AXIOLOGICAL CATEGORY

<https://doi.org/10.24919/2413-2039.9/41.175699>

ПАГУТА Мирослав – кандидат педагогічних наук, доцент, докторант кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти, Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка, вул. Івана Франка, 24, Дрогобич, 82100, Україна

PAHUTA Myroslav – PhD of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Doktoral Student of General Pedagogy and Preschool Education Department, Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University, Ivan Franko Str., 24, Drohobych, 82100, Ukraine

E-mail address: miroslav06@i.ua

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2305-9390>

ResearcherID: <https://www.researcherid.com/rid/G-8397-2019>

Бібліографічний опис статті: Пагута, М. (2019). Work as an axiological category. *Людинознавчі студії. Серія «Педагогіка», 9/41, 149–160.* doi: 10.24919/2413-2039.9/41.175699.

To cite this article: Pahuta, M. (2019). Work as an axiological category. *Liudynoznavchi studii. Seriiia «Pedahohika» – Human Studies. Series of «Pedagogy», 9/41, 149–160.* doi: 10.24919/2413-2039.9/41.175699.

Історія статті

Одержано: 14 травня 2019

Прорецензовано: 10 червня 2019

Подано до редакції: 20 липня 2019

Доступ он-лайн: 24 вересня 2019

Article history

Received: May 14, 2019

Received in revised form: June 10, 2019

Accepted: July 20, 2019

Available online: September 24, 2019

Journal homepage:

<http://lssp.dspu.edu.ua/>

p-ISSN 2313-2094

e-ISSN 2413-2039

© 2019 The Author. *Human studies. Series of «Pedagogy»* published by Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University & Open Journal Systems. This is an open access article under the CC BY-NC-SA 4.0 license (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>).

УДК 37.013

ПРАЦЯ ЯК АКСІОЛОГІЧНА КАТЕГОРІЯ

Світ людини є світом цінностей. Їхнє пізнання відбувається в діяльності, яка відповідає рівню розвитку кожної людини, її життєвому досвіду, здобутій системі знань тощо, а тому є надзвичайно індивідуалізованим процесом. Світ цінностей кожної людини розвивається з нею впродовж усього життя у процесі соціалізації, завдяки діяльності, до якої вона залучається, в якій творить матеріальні багатства і водночас розвиває власну аксіологічну свідомість.

Мета статті полягає у міждисциплінарному аналізі сутнісних характеристик цінності «праця», що є передумовами успішного виховного впливу на особистість в контексті її морального становлення.

У статті констатовано, що цінність є багатозначною категорією, яка отримала трактування різними науками: філософією, культурологією, соціологією, психологією, педагогікою тощо. Подано визначення категорії «цінність» у названих науках. Їхнє узагальнення дало змогу констатувати, що цінності окреслюються ними як: 1) такі, що існують в матеріальних і нематеріальних предметах; 2) притаманні людині, при цьому їхнім джерелом виступають її потреби; 3) орієнтири людської діяльності.

Сучасне суспільство є складною системою людських взаємин, відтак у таких умовах зростає роль етичних правил, які полегшили б та впорядкували функціонування людей та їхню взаємодію. При цьому варто розуміти, що в межах суспільства люди об'єднуються у різні спільноти: сімейні, товариські, професійні тощо. Усі вони є надзвичайно істотними, адже здатні сприяти як суспільному прогресу, так і регресу. Етичною цінністю, яка притаманна усім цим групам, є цінність «праця». Подано характеристику праці як форми діяльності та цінності. Встановлено взаємозв'язок праці та сенсу життя людини. Вказано, що праця є однаково корисною як для окремої особистості, так і суспільства загалом. Завдяки праці людина самовдосконалюється, розвиває волю, витримку, самовладання та творчі здібності, отримує матеріальні та духовні засоби для забезпечення власних потреб тощо. Метою праці є також реалізація завдань, важливих для розвитку суспільства і середовища, в якому людина функціонує. Праця виражається в активності людини і призводить до змін її навколишнього середовища. Відтак праця тісно пов'язана з людиною, яка, будучи її творцем, надає їй певних властивостей.

Установлено, що основними властивостями праці як цінності є її гідність, свобода, відповідальність тощо. Врахування цих особливостей праці у виховному процесі забезпечує ефективність у формуванні такої особистісної риси, як працьовитість, що є важливою характеристикою людини моральної.

Ключові слова: праця; цінність; діяльність; виховання; свобода; відповідальність; гідність.

WORK AS AN AXIOLOGICAL CATEGORY

The world of a man is the world of values. Their cognition takes place in activities that correspond to the level of development of each person, his life experience, the acquired knowledge system, etc., and therefore is an extremely individualized process. The world of values of each person develops along with the person throughout his life. It takes place in the process of socialization, due to the activity the person is involved in, and which contributes to creating wealth and at the same time developing his own axiological consciousness.

The purpose of the article is an interdisciplinary analysis of the essential characteristics of the value of «work», which is the precondition for a successful educational effect on the personality in the context of his moral formation.

The article states that value is a meaningful category, which was interpreted by various sciences: philosophy, culturology, sociology, psychology, pedagogy, etc.

The definitions of the category of «value» in the named sciences are given. Their generalization made it possible to state that values are defined by them as: 1) those that exist in materialistic and unsubstantial objects; 2) peculiar to a person, while their source is person's needs; 3) orientation points for human activity.

Modern society is a complex system of human relationships. Therefore, in such circumstances, the role of ethical rules, that would facilitate and regulate the functioning of people and their interaction, increases. It should be understood that within a society, people are united in different communities: family, sociable, professional, etc. All of them are extremely significant, because they can promote both social progress and regression. The ethical value peculiar to all these groups is the value of «work». The characteristic features of the work as a form of activity and a value has been provided. The interconnection of the work and a person's life purpose has been established. It has been indicated that the work is equally useful for both an individual and a society as a whole. Due to the work, the person self-improves, develops the will, endurance, self-control and creative abilities, receives material and spiritual means to meet his own needs, etc. The purpose of the work is also the realization of tasks important for the development of society and the environment in which a person operates. The work is expressed through human activity and leads to changes in its environment. Therefore, labor is closely connected with a person who, being its creator, gives it certain properties.

It has been established that the main properties of the work as a value are its dignity, freedom, responsibility, etc. Taking into account these peculiarities of the work in the educational process ensures the effectiveness in the formation of such personality traits as diligence, which is an important characteristic of the human moral.

Key words: *work; value; activity; education; freedom; responsibility; dignity.*

Acknowledgments. Sincere thanks to pedagogical staff of the General Pedagogy and Preschool Education Department of Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University, in particular Associate Professor Olena Nevmerzhytska, for her assistance.

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

Introduction

One of the most important types of human activities is professional one. It provides an opportunity for development, self-improvement, self-realization, provides the material and spiritual well-being of the individual, and at the same time, is an important foundation for the development of the economy and, consequently, for social progress. A significant number of factors, including economic, political, ethical, technical, religious, etc., affects the formation of attitudes to employment. And this is obviously, because professional activity is carried out within the society. At the same time, it requires from the individual person awareness of responsibility for the realization of social goals, for the state progress and, ultimately, for the future of

mankind. The condition of such responsibility is a high axiological consciousness, which makes it possible to reconcile personal interests with the public ones in the context of universal values.

The world of a person is the world of values that he assimilates, appropriates, transmits and guides in every life situation. It is also the world of values created by a man. Material values meet the immediate human needs and provide conditions for its survival; social values are the basis of society's life, and spiritual values contribute to the comprehensive overtaking of the world. They determine the individual's outlook, his attitude towards himself and the outside world. Values structure the motivation of the person and determine the hierarchy of his needs. Values are the basis of the human activity, regulating and directing it. The values cognition takes place in activities that correspond to the level of development of each person, his life experience, the acquired knowledge system, etc., and therefore is an extremely individualized process. The world of values of each person develops along with the person throughout his life. It takes place in the process of socialization, due to the activity the person is involved in, and which contributes to creating wealth and at the same time developing his own axiological consciousness.

Analysis of recent researches and publications. Axiological issues have long been of interest to humans, and today its development remains extremely relevant. Representatives of various sciences (philosophy, sociology, psychology, pedagogy, etc.), who consider the values from different points of view, were involved in solving this problem. Approaches to the definition of the category of «value» in humanitarian discourse were explored by O. Nevmerzhytska (2017). The researcher proved that the interdisciplinary approach enabled deeper understanding of the nature and nature of values, justified the classification of values and their hierarchy, etc. A considerable interest in the value issues is proved, because the values are not only the guides of the subjects' activities and the means of satisfying their needs, but also the vectors of the development of society, the centre of its spiritual life. As V. Skotnyj stated, the axiology must start the analysis of the nature of values and the study of the nature and the structure of human activity. «The values help a person not only to perform biosocial functions but also to create, to manage production, to self-realize in a market economy, to explore new horizons in science, to gain inward peace and improve intellectually, that is, to succeed in any sphere of activity that is identified with ideas about a happy and life-worth living» (Skotnyi, 2005, p. 418).

The person's life success is closely bounded with the activity in which it is self-actualized. Activity, work, from the point of view of the well-known native teacher K. Ushinskij (Ushinskii, 2007), are happiness. Analyzing the role of the work in human life, the scientist claimed that: directing man to work, the creator has made the work a necessary condition for physical, moral and intellectual development, and it is the human happiness that made it dependent on personal work (Ushinskii, 2007, p. 16–17). The native teacher O. Vyshnevskij (Vyshnevskiy, 2003) was of the same point of view. On the basis of K. Ushinskij and V. Sukhomlynskyi heritages, he grounded the preconditions for the successful educational effect of the

work on the formation of the man. They, particularly, referred to as: democratization of relationships, both in a close family circle and in the society as a whole, help a child in understanding and realizing the meaning of the work; constant participation of the child himself in the work. He believed that the work satisfies the need of the person in means of life, self-improvement, self-realization and self-expression. Emphasizing the necessity and importance of the free independent work, the scientist interpreted it as a factor in the character building, the basis of harmony with the environment, a means of moral self-awareness of man, a source of happiness, etc. (Vyshnevskiy, 2003, pp. 503–508).

The analysis of the work as the value and the work values has been the subject of the researches of both native and foreign scientists. Considering this range of problems in the context of the ideas of the children's readiness to free labour, particularly creative one (Li, Shaw, & Olson, 2013), as well as analyzing the value of successful professional activity (Furnham, Hyde, & Trickey, 2013; Sortheix, Chow, & Salmela-Aro, 2015), scientists insist on the importance of a values approach to education diligence and willingness to perform professional duties, etc. It is worth noting that the values that underlie the work and professional activity of people in different countries are different, which is convincingly proved in the study of Zh. Temirbekova, Yu. Latov, N. Latova & Zh. Temirbekov (2014).

The aim of the article is an interdisciplinary analysis of the essential characteristics of the value of «work», which is the precondition for a successful educational effect on the personality in the context of his moral formation.

Statement of basic materials. The Value is a multi-digit category, which has been interpreted by various sciences: philosophy, culturology, sociology, psychology, pedagogy, etc.

Interdisciplinary nature of the «value» concept

Philosophy, the main task of which used to be and remains the interpretation of the world in terms of the meaning of human existence, has long been studying the range of values problems. The ancient Greek philosophers considered values in the context of the values objectivity (Aristotle, Plato Socrates, etc.), and determined their subjectivist character (sophists). In the context of objective ideas, the problem of values was considered in the light of truth, goods and beauty. The truth was thought to be the main cognitive value, the goods – ethical, and the beauty – aesthetic. However, it was also argued that these ideas are difficult to interpret as objective, since they are not only the content of culture, but also the function of human nature. «In the axiological form, a person does not objectify, but subjectivizes external reality, possessing it, giving humanistic meanings, asserting identity with oneself» (Skotny, 2005, p. 401).

In the Philosophical Encyclopedic Dictionary, value is defined as the term for designating the proper and desirable, unlike the real and actual (Shynkaruk, 2002, p. 707). Therefore, «The Short Philosophical Dictionary» (Alekseev, 2004) defines values as a special social phenomenon of positive significance in the system of socio-historical activity (Alekseev, 2004, p. 435). Values are also treated as one of the

main conceptual universals of philosophy, which means, in the most general terms, nonverbal, «atomic» components of the deepest layer of the intensional structure of the individual: in the unity of objects of its aspirations (the aspect of the future), of the special experience-possession (aspect of the present) and conservation of its «heritage» in the crypts of the heart (the aspect of the past), which constitutes its inner world as a «uniquely-subjective being» (Apresian & Guseinov, 2001, pp. 535–536).

The values are also defined as specific social determinations of the objects of the world that show their positive or negative significance for a man and the society (welfare, goods, evil, beauty and ugliness in the phenomena of social life and nature). External values are the properties of an object or phenomenon, but they are not inherent naturally, not only because of the internal structure of the object itself, but because of its involvement in the sphere of social existence of the man and becoming the bearer of certain social relations. For a subject (a person) values are the objects of its interests, and for its consciousness, they serve the role of everyday orientation point in the subject and social reality, the designations of his various practical attitudes to the surrounding objects and phenomena (Frolov, 2001, p. 646). Consequently, modern philosophers consider values in the context of the life of the society and the individual. In the social life, values are regarded as socially important orientation points for the activities of subjects; a factor in the deployment of political history; the foundation of culture. However, the axiological world of the man is built in the process of subject-practical activity. In this case, an important role in the axiological relation to reality is played by emotional experiences and passions. Therefore, the only phenomenon of value is a unified combination of needs, interests and emotional experiences.

Collective body edited by I. Nadolnyj defines value as «... the objective significance of phenomena, ideas, things, conditioned by the needs and interests of the social subject». At the same time, the values are considered to be not only the relation to objective things, but also the object that finds the need for its satisfaction. «Possessing such a complex structure, values in the process of activity fulfil the role of the last reason for choosing the goals and means of implementing activities» (Huberskyi, Nadolnyi, Andrushchenko et al., 2008, pp. 449–451). From the point of view of cultural studies, value is seen as the positive or negative significance of objects of the surrounding world for a person, a social group and a society as a whole, which is due not to their properties, but their involvement in the sphere of human life, interests, needs and social relations; criterion and methods for assessing this significance are expressed in moral principles and norms, ideals, guides and goals (Herchanivska, 2015, p. 389).

Great Explanatory Sociological Dictionary provides several definitions of the concept of «value»:

- 1) ethical ideals and beliefs;
- 2) the basic convictions and goals of the individual or the society (D. Dzheri & Dzh. Dzheri, 1999, p. 431). Such an approach to the definition of the concept is identical to that which we encounter in philosophy. Therefore, in the Sociological

Encyclopedic Dictionary (Osipov, 2000) different, actually sociological, approach to defining the notion of «value» is used: This is a special social attitude, due to which the needs and interests of an individual or a social group are transferred to the world of things, objects, spiritual phenomena, giving them certain social properties that are not directly related to the utilitarian purpose of these things, objects and spiritual phenomena (Osipov, 2000, p. 403).

In psychology, the notion of the «value» is determined identically to that in philosophy and sociology, and it is used to refer to objects, phenomena, their properties, as well as abstract ideas that embody social ideals and act as an etalon. There are several forms of existence of the value. The first among them is the social ideal, which is understood as an abstract idea of the attributes appropriate in various spheres of social life, produced by social consciousness. Such values can be represented as the universal level (truth, beauty, justice), and concrete historical level (patriarchy, equality, democracy). The second form appears in an objectified form as works of culture (material and spiritual) or human actions, which are certain substantive embodiments of social values ideals (ethical, political, legal, aesthetic, etc.). In addition, social values, in the light of individual life, are part of the psychological structure of personality as personal values (Shapar, 2007, p. 597).

Russian psychologist R. Nemov (2007) interprets the notion of «value» as follows:

1) a quality or a property of a thing that makes it useful, desirable, highly appreciated;

2) an abstract common reflection of behavior that is characteristic of people representing a particular culture or community and which, through the process of socialization, is assimilated by members of the community and is perceived by them as something valuable and useful (Nemov, 2007, p. 473). As it can be seen, these definitions are also close to the interpretation of the concept of «value» in philosophy and sociology.

The analysis of pedagogical literature has shown different approaches to the definition of the concept of «value». In particular, we encounter definitions identical to those in other sciences. For example, values are phenomena and objects of a material or spiritual nature that have a positive significance, that is, they are capable of meeting certain human needs (individual values), as well as social groups, classes, society (social values), serving their interests and goals (Novikov, 2013, p. 255). We come across the following definition as well: values are a certain hierarchical system of ideals, fundamental concepts and goals that society follows and in the realization of which sees the meaning of its existence (Vyshnevskiy, 2003, p. 197). The generalization of the above definitions enabled us to state that values are defined by them as: 1) those that exist in materialistic and unsubstantial objects; 2) peculiar to a person, while their source is person's needs; 3) orientation points for human activity.

Work as an anthropological value

Modern society is a complex system of human relationships. Therefore, in such circumstances, the role of ethical rules, that would facilitate and regulate the func-

tioning of people and their interaction, increases. It should be understood that within a society, people are united in different communities: family, sociable, professional, etc. All of them are extremely significant, because they can promote both social progress and regression. The ethical value peculiar to all these groups is the value of «work». From the point of view of pedagogy, it is important to look for ways to teach this value, which, however, is impossible without identifying the essential characteristics of the work as an activity and the work as a value. The work is a specific form of activity peculiar to the person, aimed at the development and transformation (in accordance with its own purposes, interests and needs) of the natural environment, improvement of social relations (social work) or creation of new values (creative work) (Shynkaruk, 2002, p. 514).

The content, form and direction of work are determined by objective as well as subjective factors. The objective factors include the historical circumstances of the society functioning, the interests and needs of people; the level of development of social production; the availability of natural resources, the region involvement in a specific sector of the world specialization of labour; the structure of social production and employment; the impact of globalization on the nature of labour, the real working and life conditions for the worker; the level of education and professional competence of the employee. Subjective factors of labour are consciousness, spiritual world of a man, his professional training, knowledge, skills and knowledge of production activity; social experience, level of work culture, as well as world outlook orientations and qualities, creativity of thinking, talent and ability, level of education and upbringing of a person; ability to prolong the spiritual, moral and physical stress in the working process; degree of realization of freedom and creative potential; value orientations of working activity (Zubov, 2016, pp. 957–958).

Work is a precondition for human existence. Famous native teacher K. Ushinskij wrote: work is a free and co-ordinated with the Christian morality activity of a person, which he chooses because of the unconditional necessity to achieve a certain truly human goal in life (Ushinskii, 2017, p. 7). Therefore, the purpose of work is closely connected with the purpose of the human existence. And this is obvious, since the results of the work become a means of meeting human needs, and the work itself along with its results make the world better, more perfect. A person conscious purpose of life requires of him the responsible activity, the desire to achieve the goals set, which are steps to realization of life purpose (Chepil, 2014). Comprehending the purpose of life helps the person to understand the logic and the necessity for certain actions, certain activities and at the same time painlessly refuse the actions that do not lead to the realization of life goals.

Work is equally useful for both an individual and a society as a whole. Due to the work, the person self-improves, develops the will, endurance, self-control and creative abilities, receives material and spiritual means of meeting his own needs, etc. The purpose of the work is also the realization of tasks important for the development of the society and the environment in which the person operates. The work

is expressed in human activity and leads to changes in his environment. Therefore, the work is closely connected with a person who, being its creator, gives it certain properties.

The main properties of the work as a value are its dignity, freedom, responsibility, etc. In this context K. Ushinskij wrote: The work is the supreme law of human nature, physical, spiritual and human life on earth, a necessary condition for the physical, moral and mental improvement of the man, his dignity, freedom, and, finally, his pleasures and happiness (Ushinskii, 2017, p. 8). The work is a manifestation of the man: his mind, will and sense of responsibility. In the modern world, the work is extremely differentiated by the nature, content, means of activity and its results. Work can be skilled and unskilled, highly automated, automated and simple, manual, mental and physical, etc. However, the work that the person performs must not become a source of social stratification. Each work is important and necessary for the development of the society, so each work is worthy, reflecting the dignity of each person.

State building is possible only if every citizen makes his labour contribution and does it faithfully and creatively, working daily in favor of the Motherland. In this context, it is worthwhile quoting the words of Cardinal Liubomyr Huzar: the future of the country must be built by all the citizens. «I will give some examples who they are: a judge who vigorously protects the rights of citizens; a bona fide policeman who cares about the safety of citizens; a teacher who encourages students to work on intellectual property; a teacher who helps students feel what they are important and expensive for him; an employee of the city council, who diligently prepares the necessary documents for fellow citizens; an entrepreneur who uses only high-quality raw materials for cooking; a driver who properly prepares himself and prepares his transport to safely carry passengers; a street-cleaner who cares for the streets of his city to be clean, etc.» (Blazhennishyi Liubomyr, 2018, pp. 104–105).

Human dignity constitutes the material fruits of labour. However, as K. Ushinskij noted, the source of human dignity, morality and happiness, is only the inner, spiritual, life-giving power of the work that can not be bought, taken away, or inherited. The work is a precondition of the maintenance of the degree of dignity that it has already achieved. Without personal work, the person can not go ahead, can not remain in one place, but must go back (Ushinskii, 2017, pp. 7–8). Free, deliberate activity is a generic quality of the person. Freedom of labour, and consequently, human freedom in labour, occurs when it is created by a free man, who due to the goodwill directs his own activity to carry out useful, expected and valuable changes. And this voluntary work gives it moral qualities. In philosophy, the freedom is interpreted as the property of a person to be active in accordance with his own intentions, desires and interests, during which he achieves his goals (Frolov, 2001, p. 502). We also have the definition of the freedom as an idea that reflects the attitude of the subject to his actions, in conditions of which he becomes their determining cause, and therefore they are not directly caused by natural, social, interpersonal, communicative, individual or internal factors (Apresian & Guseinov, 2001, p. 421).

The role of the free labour is extremely important for the person, because there is no mechanical connection between the work and the human development. And only free labour can serve as a means of development and support of the human dignity. K. Ushinskij stated that without free labour human life loses its price and dignity (Ushinskii, 2017, p. 8). The free labour, ensuring the human development and expression, is an important condition for the manifestation of creativity. Due to the free choice, the person can dispose of his own abilities, choose a profession and activity, get the opportunity to modify, change and improve the reality as well as promote social progress and personal growth. In the conditions of a market economy, the role of the creative work increases considerably. It is precisely because of it being free of stereotypes, standardization and traditions. It becomes the guarantee of material and spiritual welfare of citizens, while reflecting the subjective nature of the man as the free creator of material and spiritual goods, and not as mechanical executor of someone's will. The consequence and practical expression of freedom is the responsibility. This is an ability of the individual to understand the conformity of the results of their actions to the goals, adopted in society or in the team norms, resulting in a sense of ownership in the general, and in case of inconsistency – a sense of unfulfilled duty (Rapatcevich, 2005, p. 406).

Public relations involve the responsibility of every person for his actions to other people and society as a whole. This responsibility is moral and legal, spiritual and material, individual and collective. The right to act inevitably entails the responsibility for the committed act. An important condition for responsible behaviour is the consciousness and the human freedom in the activity. Only a free choice of act or mode of action makes a person responsible for their results. Therefore, only a mature person who understands the consequences of his actions, is ready to overcome obstacles, performs his duties as best as possible, is courageous and determined in making decisions.

It is vital, in the educational process to be guided by the above-mentioned characteristics of the work. By providing the pupil with a decent, free labour, in which he will be able to maximally demonstrate his own responsibility, will ensure the effectiveness of forming hard work as a trait inherent in a moral personality.

Conclusions. Consequently, axiological problems are important and developed by a number of sciences (philosophy, sociology, psychology, pedagogy, etc.). In terms of pedagogy, it is important to recognize values as a system of ideals and goals that society has in common. Therefore, it is obvious that it is necessary for educators to find such ways of their transmission so that they are understood and possessed by pupils, guiding pupils' activities. In modern conditions, an important anthropological value is the work, which is a precondition for human existence and the source of happiness. Since the creator of the work is the person, the latter gives the work such properties as dignity, freedom, responsibility, etc. Taking into account these peculiarities of labour in the educational process ensures the effectiveness in the formation of such personality traits as diligence, which is the important characteristic of the human moral.

Perspective for the subsequent researches are the questions of the methodology of cultivating the hard work of the individual in modern conditions, as well as the study of foreign approaches to the education of the value of the work.

References

- Alekseev, A.** (Ed.). (2004). *Kratkii filosofskii slovar [A Short philosophical dictionary]*. Moskva: TK Velbi, Izd-vo Prospekt [in Russian].
- Apresian, R., & Guseinov, A.** (Ed.). (2001). *Etika: Entciklopedicheskii slovar [Ethics: Encyclopedic Dictionary]*. Moskva: Gardariki [in Russian].
- Blazhennishyi Liubomyr.** (2018). *Dumky u spadok [Thoughts inherited]*. Lviv: Svichado [in Ukrainian].
- Chepil, M.** (2014). Metodolohichne obgruntuvannia pedahohiky u spadshchyni Kostiantyna Ushynskoho [Methodology of teaching pedagogy in the recession of Kostyantyn Ushynsky]. *Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Mykhaila Kotsiubynskoho. Serii: Pedahohika i psykholohiia – Scientific notes of the Vinnytsia Sovereign Pedagogical University of the Name of Mikhail Kotsyubinsky. Series: Pedagogy and Psychology*, 41, 336–339 [in Ukrainian].
- Dzheri, D., & Dzheri, Dzh.** (Comp.). (1999). *Bolshoi tolkovyi sotciologicheskii slovar (Collins) [Great Explanatory Sociological Dictionary (Collins)]*. (1999). (Vol. 2). Moskva: Veche, AST [in Russian].
- Frolov, I.** (Ed.). (2001). *Filosofskii slovar [Philosophical Dictionary]*. Moskva: Respublika [in Russian].
- Furnham, A., Hyde, G., & Trickey, G.** (2013). The values of work success. *Personality and Individual Differences*, 55 (5), 485–489. doi: [10.1016/j.paid.2013.04.016](https://doi.org/10.1016/j.paid.2013.04.016).
- Herchanivska, P.** (2015). *Kulturolohiia: terminolohichniy slovnyk [Culturology: Terminology Dictionary]*. Kyiv: Natsionalna Akademiia kerivnykh kadrov kultury i mystetstv [in Ukrainian].
- Huberskyi, L., Nadolnyi, I., Andrushchenko, V. et al.** (2008). *Filosofiiia [Philosophy]*. Kyiv: Vikar [in Ukrainian].
- Li, V., Shaw, A., & Olson, K.** (2013). Ideas versus labour: What do children value in artistic creation? *Cognition*, 127 (1), 38–45. doi: [10.1016/j.cognition.2012.11.001](https://doi.org/10.1016/j.cognition.2012.11.001).
- Nemov, R.** (2007). *Psikhologicheskii slovar [Psychological dictionary]*. Moskva: Gumanitar. izd. tcentr VLADOS [in Russian].
- Nevmerzhytska, O.** (2017). Vyznachennia katehorii «tsinnist»: do istoriohrafii problemy [Definition of the category «value»: to the historiography of the problem]. *Skhidnoievropeiskyi istorychnyi visnyk – East Europe Historical Bulletin*, 4, 15–23. doi: [10.24919/2519-058x.4.111456](https://doi.org/10.24919/2519-058x.4.111456) [in Ukrainian].
- Novikov, A.** (2013). *Pedagogika: slovar sistemy osnovnykh poniatii [Pedagogy: vocabulary of the system of basic concepts]*. Moskva: Izdatelskii tcentr IET [in Russian].
- Osipov, G.** (Ed.). (2000). *Sotciologicheskii entciklopedicheskii slovar [Sociological Encyclopedic Dictionary]*. Moskva: Izdatelstvo NORMA [in Russian].
- Rapatceвич, E.** (Comp.). (2005). *Pedagogika: Bolshaia sovremennaia entciklopediia [Pedagogy: Big modern encyclopedia]*. Minsk: «Sovremennoe slovo» [in Russian].
- Shapar, V.** (2007). *Suchasnyi tлумachnyi psykholohichniy slovnyk [Modern interpretive psychological dictionary]*. Kharkiv: Prapor [in Ukrainian].
- Shynkaruk, V.** (Ed.). (2002). *Filosofskiy entsyklopedychnyi slovnyk [Philosophical Encyclopedia Dictionary]*. Kyiv: Abrys [in Ukrainian].

- Skotnyi, V.** (2005). *Filosofia: istorychnyi i systematychnyi kurs [Philosophy: historical and systematic course]*. Kyiv: Znannia Ukrainy [in Ukrainian].
- Sortheix, F., Chow, A., & Salmela-Aro, K.** (2015). Work values and the transition to work life: A longitudinal study. *Journal of Vocational Behavior*, 89, 162–171. doi: [10.1016/j.jvb.2015.06.001](https://doi.org/10.1016/j.jvb.2015.06.001).
- Temirbekova, Zh., Latov, Yu., Latova, N., & Temirbekov, Zh.** (2014). Work related values: a comparison of four post-soviet countries. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 109, 794–798. doi: [10.1016/j.sbspro.2013.12.545](https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.12.545).
- Ushinskii, K.** (2007). *Trud v ego psikhicheskom i vospitatelnom znachenii: izbrannye sochineniia [Labor in its mental and educational meaning: Selected Works]*. Moskva: Izdatelstvo Iurait [in Russian].
- Vyshnevskiy, O.** (2003). *Teoretychni osnovy suchasnoi ukrainskoi pedahohiky [Theoretical foundations of modern Ukrainian pedagogy]*. Drohobych: Kolo [in Ukrainian].
- Zubov, V.** (2016). Trud v 21 stoletii: osobennosti razvitiia [Labor in the 21st Century: features of development]. *Molodoi uchenyi – Young scientist*, 6, 957–960 [in Russian].

**THE DEVELOPMENT
OF ENTREPRENEURIAL COMPETENCE OF STUDENTS:
THE CREATIVE APPROACH OF AMERICAN TEACHERS**

<https://doi.org/10.24919/2413-2039.9/41.169152>

СЛІПЕНКО Вікторія – аспірант кафедри педагогіки та освітнього менеджменту, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини, вул. Садова, 2, Умань, 20300, Україна

SLIPENKO Viktoriia – Postgraduate Student of Pedagogy and Education Management Department, Uman Pavlo Tychyna State Pedagogical University, Sadova Str., 2, Uman, 20300, Ukraine

E-mail address: slipenkoviktoria@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0123-4645>

Бібліографічний опис статті: Сліпенко, В. (2019). The development of entrepreneurial competence of students: the creative approach of American teachers. *Людинознавчі студії. Серія «Педагогіка»*, 9/41, 161–176. doi: 10.24919/2413-2039.9/41.169152.

To cite this article: Slipenko, V. (2019). The development of entrepreneurial competence of students: the creative approach of American teachers. *Liudynoznavchi studii. Seriiia «Pedahohika» – Human Studies. Series of «Pedagogy»*, 9/41, 161–176. doi: 10.24919/2413-2039.9/41.169152.

Історія статті

Одержано: 8 квітня 2019

Прорецензовано: 30 травня 2019

Подано до редакції: 20 липня 2019

Доступ он-лайн: 24 вересня 2019

Article history

Received: April 8, 2019

Received in revised form: May 30, 2019

Accepted: July 20, 2019

Available online: September 24, 2019

Journal homepage:

<http://lssp.dspu.edu.ua/>

p-ISSN 2313-2094

e-ISSN 2413-2039

© 2019 The Author. *Human studies. Series of «Pedagogy»* published by Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University & Open Journal Systems. This is an open access article under the CC BY-NC-SA 4.0 license (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>).

УДК 373.015.31:33

**РОЗВИТОК ПІДПРИЄМНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ:
ТВОРЧИЙ ПІДХІД АМЕРИКАНСЬКИХ ПЕДАГОГІВ**

Розвиток підприємницької компетентності – нове педагогічне явище сучасної середньої освіти. Підприємництво є ключовим рушієм економіки, а успішне процвітань країни та значна кількість нових робочих місць створюється малими й великими підприємствами, започаткованими підприємцями. Люди, що займаються підприємницькою діяльністю, стверджують, що вони

мають більше можливостей для здійснення творчих проектів, вищу самооцінку та почуття контролю над власним життям. Як наслідок, значна кількість досвідчених бізнесменів, політичних лідерів, економістів та освітян вважають, що розвиток підприємницької компетентності максимізує індивідуальний, колективний, економічний та соціальний успіх у місцевому, національному і глобальному рівнях. Тому молодь, яка увійде у доросле життя, під час навчання у середній школі має отримати необхідні знання про умови та способи підприємницької діяльності, планування і організацію трудового процесу, правомірної поведінки у бізнес-середовищі, об'єктивно оцінювати власний потенціал та усвідомити свою необхідність для розвитку суспільства. Очевидно, що формування підприємницької компетентності учнівської молоді на початку третього тисячоліття стало необхідною складовою закладів середньої освіти закордоном, зокрема в Сполучених Штатах Америки, лідера щодо започаткування підприємств.

У статті на основі аналізу наукових джерел з'ясовано сутність та структуру підприємницької компетентності особистості, що пропонується американськими педагогами, та містить такі якості: новаторство, цілеспрямованість, самостійність, ініціативність, готовність до ризику, відповідальність, компетентність, силу волі, «самоефективність», високий рівень мотивації, зростання почуття «локус контролю». Розкрито зміст підприємницької освіти у середніх навчальних закладах США, що передбачає достатню кількість розроблених стандартів (зокрема, «Національні стандарти бізнес-освіти» та «Національні стандарти фінансової грамотності» для середніх шкіл США), навчальних програм (з історії та суспільствознавства, що містить економічну змістову лінію), курсів («Підприємницька діяльність»), підручників («Підприємець: дитячі книги про дітей-підприємців»), які висвітлюють змістову складову досліджуваного феномену. Наголошується, що у процесі розробки чи вдосконалення наявних навчальних програм для закладів середньої освіти США із розвитку підприємницької компетентності учнів зазначені стандарти безсумнівно адаптують до суспільних потреб і особливостей політики кожного штату.

Розглянуто діяльність американських педагогів у формуванні підприємницької компетентності учнів середніх шкіл США, що передбачає різноманітність форм і методів як традиційних, так і інтерактивних (проведення лекцій та семінарів; розробку і виконання творчих проектів; організацію практики на виробничих і сільськогосподарських підприємствах, використання на уроках методів аналізу якостей і навичок підприємця, кейс-стаді, ділової гри, тренінгу, майстер-класу; створення міні-підприємств, міні-банків та ін.).

Ключові слова: компетентність; підприємницька компетентність; учні середньої школи; педагоги; США.

THE DEVELOPMENT OF ENTREPRENEURIAL COMPETENCE OF STUDENTS: THE CREATIVE APPROACH OF AMERICAN TEACHERS

The development of entrepreneurial competence is a new pedagogical phenomenon of modern secondary education. Entrepreneurship is the key driver of the

economy; and the successful prosperity of the country and a significant number of new jobs are created by small and large enterprises founded by entrepreneurs. People involved in entrepreneurial activities claim that they have more opportunities for creative projects, high self-esteem and a sense of control over their own lives. As a result, a significant number of experienced businessmen, political leaders, economists, and educators believe that the development of entrepreneurial competence maximizes individual, collective, economic, and social success at local, national, and global levels. Therefore, young people who will take a step into adulthood, while studying in high school, should receive the necessary knowledge about the conditions and methods of entrepreneurship, planning and organization of the labour process, lawful behaviour in the business environment, objectively assess their potential and realize their need for the development of society. It is obvious that the formation of entrepreneurial competence of students at the beginning of the third millennium has become a necessary component of secondary education institutions abroad, in particular in the United States, which is a leader in the launching of enterprises.

The article based on the analysis of scientific sources clarifies the essence and structure of the entrepreneurial competence of the individual, which is offered by American educators, and contains the following qualities: innovation, dedication, autonomy, initiative, willingness to take risks, responsibility, competence, willpower, «self-efficacy», high level motivation, and the growing sense of «locus of control».

The essence of entrepreneurial education in secondary schools in the United States is disclosed, which implies a sufficient number of developed standards (in particular, «National Standards for Business Education» and «National Financial Literacy Standards» for secondary schools in the United States), curricula (in history and social science including economic information), courses («Entrepreneurial activity»), textbooks («Entrepreneur: children's books about children-entrepreneurs»), which highlight the content component of the investigated phenomenon. It is noted that in the process of developing or improving existing curricula for secondary schools in the United States for the development of entrepreneurial competence of students, these standards will undoubtedly adapt to the public needs and peculiarities of the policies of each state.

The activities of American teachers in the formation of entrepreneurial competence of students in US secondary schools are considered, which implies a variety of forms and methods, both traditional and interactive (lectures and seminars; the development and implementation of creative projects, the organization of practice in industrial and agricultural enterprises, the use of methods of analysis qualities and skills of an entrepreneur, case study, business, training, master class, launching of mini-enterprises, mini-banks, etc.).

Key words: competence; entrepreneurial competence; secondary school students; teachers; the USA.

Acknowledgments. Sincere thanks to the rector of Uman Pavlo Tychyna State Pedagogical University prof. Alexander Bezliudnyi, and supervisor of the Pedagogy and Educational Management Department of the same institution prof. Alexander Kobernyk for their assistance.

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

Introduction

Highly qualified specialists involved in different spheres of the economy, initiative, goal-oriented, able to navigate in a world that is constantly changing, able to independently solve various problems of the economic sphere of civil society are necessary for the successful development of the economy of any state. This requires from a person not only a readiness to adhere to work ethic in adult professional life (work culture, sociability, compulsion, personal responsibility), but also the necessary level of economic knowledge. Based on this, the development of entrepreneurial competence of young students at the beginning of the third millennium has become a necessary component of secondary education institutions abroad. Increasingly, in developed countries, in particular in the United States, teachers and entrepreneurs argue that the potential opportunities of school education have not been fully utilized yet. Most entrepreneurs require hired workers to have system and analytical thinking, communication skills, initiative, decision-making skills, and responsibility for their actions, which are necessary in the current environment. Undoubtedly, a rational solution to this problem depends on the successful results in shaping the personality of the future employee at all levels of secondary school education.

Moreover, on December 18, 2006, as a result of many years of discussion by representatives of educational institutions of the European Union states, an important document was adopted – Recommendations of the European Parliament and the Council of Europe «Key Competencies for Lifetime Education (European Guidelines)». The European Parliament has identified eight key competencies, among which is also the entrepreneurial competence («Definition and Selection», 2019). Therefore, the formation of entrepreneurial competence of a school graduate acquires strategic importance, taking into account the concept of «New Ukrainian School» for the period by 2029 («Nova ukrainska shkola», 2019) and the Law of Ukraine «On Education» («Zakon Ukrainy», 2019).

The analysis of recent studies. The study of the development of entrepreneurial competence of students in secondary schools in the United States leads not only to scientific interest, but at the same time is of little-studied in Ukraine. Theoretical approaches to the formation of entrepreneurial competence of young people in the United States have been studied by a number of researchers. In particular, in his work «Entrepreneurship: The Way Ahead» (Welsch, 2004) offers insights and perspectives for the development of entrepreneurship and best leaders in this field; scientists John Dearie and Courtney Geduldig (2013) describe how American society can resume employment creation through entrepreneurship.

American researcher Paul D. Reynolds (2007) identifies entrepreneurship as one of the brightest and most important links in the economy and provides a systematic overview of the main patterns in the process of creating a company; Do-

nald Lambro (1986) considers the economic growth program and economic policy of the then US President Ronald Reagan, because they affect the status of the United States as a country of economic opportunities; scientists Lynne Doti and Larry Schweikart (2010) illustrate the history of creating a business in the United States by enterprising men and women who first started entrepreneurship in this country, etc. It is also noteworthy that the researcher J. Clow (1993) presented materials for the course «Economics and Entrepreneurship», which combines the study of basic economic concepts with an understanding of the foundations of entrepreneurship; he and co-authored with A. Stafford and A. Stewart (Stafford, Allen, & Clow, 2005) further proposed a teacher's manual «Entrepreneurship in the US economy», developed for training students in economic courses, which helps develop the attitudes and skills of successful entrepreneurs, expanding the understanding of how a business functions; further he co-authored with Alan D. Stafford and Stuart D. Allen (2005) offered a teacher's manual «Entrepreneurship in the US economy», developed for training students in economic courses, which helps to develop the attitudes and skills of successful entrepreneurs, expanding the understanding of how the business functions; «Classes for Entrepreneurship: An Interdisciplinary Approach (Elgar's Guidelines for Teaching)» were developed by American Professor James D. Hart, (2018), which claims that entrepreneurship is a creative practice and a traditional approach to learning this complicated subject is not always sufficient, as students benefit more from practical experience, etc.

Among Ukrainian researchers, modern approaches to the formation of entrepreneurial competence of students are studied by a researcher S. Pryshchepa (2019); L. Honcharenko and S. Filonchuk (2013) investigate the formation of entrepreneurial competence of young students as part of the project «School Academy of Entrepreneurship»; methodological recommendations on the development of entrepreneurial competence of students are developed by N. Nazarenko (2014) in the work «Formation of entrepreneurial competence of students of general educational institutions in accordance with the requirements of the new state standards», and A. Gelbak (Helbak, 2017) in the work «Forming student's entrepreneurial skills as a key competence for life» and others, where issues of competence and activity approaches to the educational process as a pedagogical phenomenon defined by state educational standards and European reference points are considered, and ways of developing entrepreneurial competence for students along the school levels are proposed. However, a detailed review of the creative approach of American teachers in the development of entrepreneurial competence of secondary school students has not become the subject of special study yet.

The purpose of the article is to analyze the creative approach of American teachers in developing entrepreneurial competence of secondary school students.

Targets:

– based on the analysis of scientific sources, find out the essence and structure of the entrepreneurial competence of the individual;

– to reveal the content of entrepreneurial education in secondary schools in the United States;

– to consider the activities of American educators in the implementation of the formation of entrepreneurial competence of students in US secondary schools.

The essence and structure of entrepreneurial competence of the individual

In the pedagogical literature of the United States, scientist David Shepherd defines competence as a «cluster (set) of related knowledge, traits, attitudes, and skills that affect the main part of the work; they can be improved with the help of training and development and he suggests attributing competence to the working sphere, such as the ability and willingness to act and fulfil tasks» (Shepherd, 2004, pp. 274–287). In turn, entrepreneurship is most often interpreted as the quality of personal opportunities and ideas, which makes them valuable for others and applies to all spheres of life. In a broad sense, the concept of «entrepreneurial competence» is associated with the schoolchildren’s mastery of versatile knowledge on the foundation and expansion of an enterprise, providing employment opportunities and opportunities for self-realization mastering the skills and experience of business development. It manifests itself in the ability of an individual to turn ideas into action, contains a creative, innovative character, the ability to take risks and acquire the ability to plan and manage projects to achieve a specific goal. It also provides citizens with the opportunity to actively contribute to society, take care of their own development, enter the labour market as an employee or self-employed person, start their own business or take a company which may have social, cultural or commercial areas to a higher level (Bacigalupo, Kampylis, Punie et al., 2016, pp. 20–21).

The most frequently mentioned components of enterprise in the studies of foreign experts are the following:

– Innovation as the ability of the individual to find new solutions and ideas, options for effectively implementing the invention, intellectual discoveries (Brockhous & Horowitz, 1986, pp. 48–52);

– purposefulness is manifested in consistency, determination, perseverance in achieving the goal, compliance with the chosen path with the decisions made (Cagiano, Akanazu, Furfari, & Hageman, 2016, pp. 57–81);

– independence is interpreted as the ability to determine and formulate the problem, set a goal and find ways to achieve it without any control and assistance. (Gibb, 2005, pp. 46–66);

– initiative is an active life position of a person, expressed in his ideological insight, consistency in upholding his views, unity of word and deed (Littunen, 2000, pp. 295–309);

– willingness to take risk means applying an unusual method in the absence of full confidence in a positive result, when ordinary measures are ineffective (DeJaeghere, 2013, pp. 503–519);

– responsibility provides for a person’s conscious observance of moral principles and legal norms expressing a social need (Peterman & Kennedy, 2003, pp. 129–144);

– competence is a quality of personality, manifested in the general ability to work, it is based on the knowledge and experience gained in the process of training and socialization while ensuring independent and successful participation in business activities (Man, 2006, pp. 318–322);

– willpower means the ability to overcome external and internal difficulties in the implementation of plans and execution of decisions, which, in turn, ensures the achievement of entrepreneurial goals (Shane, 2003);

– «Self-efficacy» – means that person's achievements depend largely on how confident he is in his abilities and in the success of his actions (Bandura, 2001, pp. 187–189);

– high level of motivation is directly related to enterprise, and demonstrates that an enterprising person is characterized by a high level of self-regulation, self-setting goals, decision making and monitoring the implementation of the decision, and contributes to the development of dedication and determination in actions, energy, confidence, ability to overcome difficulties (McClelland, 1965, pp. 389–392);

– growing sense of «locus of control» – suggests that a high level of motivation is directly related to the notion of «locus of control» because a person perceives his or her control over events in different ways, therefore he or she interprets their significance and their role in decision-making and project implementation in different ways (Rotter, 2017).

At the same time, the search for new approaches to the definition of enterprise led a number of researchers to the conclusion that there is not one mandatory set of qualities that could characterize enterprise. Of course, some of the above features are inherent in many entrepreneurs, such as the need for achievements, but they may differ significantly in other characteristics. Researchers N. Carter, W. Gartner and P. Reynolds emphasize that most people have the characteristic traits of entrepreneurs, but do not do business, and vice versa, sometimes people with a minimum set of qualities that have been identified by entrepreneurs as entrepreneurial achieve success (Carter, Gartner, & Reynolds, 1996, pp. 151–166).

The content of entrepreneurial education in secondary schools in the United States

The study of the content of entrepreneurial education in secondary schools in the United States, which is a determining factor in the development of entrepreneurial competence among students, suggests that a sufficient number of standards, programs, courses covering the substantive component of the phenomenon under study have been developed in this country. Obviously, the content of school-based entrepreneurial education is a priority for the American pedagogical community, since in 2013 the National Business Education Association (NBEA, founded in 1914 (the original name is the United Council for Economic Education)), which is the leading organization in addressing teacher training, teaching materials and reforms of the content of economic education, published «National Standards for Business Education» 4th edition, (first published in 1995 at the request of educators scope of business).

This document presents updated standards for business education, including a list of subject areas, together with «Entrepreneurship».

They are 9 in total:

Standard 1. Entrepreneurs and their capabilities – includes the ability to analyze their own personal characteristics and determine their role for entrepreneurial activity.

Standard 2. Entrepreneurial activities – includes familiarity with the main areas of entrepreneurship, which open up new opportunities for your own business.

Standard 3. Economy – willingness to use economic concepts when creating your own business.

Standard 4. Marketing – the ability to carry out marketing activities with the introduction of a product or service to the market.

Standard 5. Finance – the ability to apply financial concepts and tools necessary for the entrepreneur in making business decisions.

Standard 6. Accounting – the ability to establish, maintain and analyze the documentation necessary for business activities.

Standard 7. Management – the ability to develop an enterprise management plan.

Standard 8. Legislation – the ability to analyze the forms of business ownership, government regulations, legal norms and their impact on business activities;

Standard 9. Business plan – includes the ability to develop a business plan based on a specific business idea (National Business Education Association, 2013, pp. 65–76).

It is worth highlighting the «National Financial Literacy Standards», adopted in the same 2013 as the «National standards of business education», which were developed by the Council for Economic Education (CEE), the leading organization in the United States that specializes in students' economic and financial education, starting from kindergarten throughout the high school. After all, «financial literacy of an entrepreneur» is a body of knowledge that allows him to make the right, balanced decisions on managing his finances in order to achieve his plans and goals. These standards include an understanding of the accounting for income and expenses, business planning, orientation in the main credit instruments for own business, understanding of tax legislation, management of funds flow. All this is necessary for the entrepreneur to make competent management decisions, allowing minimizing costs and increasing the profit of the business being created. The main provisions of these standards for the maintenance of business education are revealed thanks to the following components: income generation, purchase of goods and services, savings, use of credit, financial investments, protection and insurance (Council for Economic Education, 2013).

However, despite the fact that the country's education is supported by federal agencies, the system of education in the United States remains predominantly decentralized, namely, each state has its own specific educational legislation, which solves problems concerning standards, curricula, evaluation criteria, choice of edu-

educational material etc. Undoubtedly, now in the United States there are no uniform and binding standards for entrepreneurial education in secondary education institutions, since the development and implementation of such that would determine a sufficient level of students' knowledge remains a pressing problem for the country, while taking into account the particular educational policies of each state and using proposed standards as recommended educational documents.

In Massachusetts, for example, there was created Massachusetts History and Social Science Curriculum Framework, based on the «National Standards of Financial Literacy» and «National Standards of Business Education», which in addition to basic knowledge of history, geography, social science and management contains an economic content line for all stages of learning (Massachusetts Department of Education, 2003, pp. 1–84). In the state of New York, a social science program for children from kindergarten to grade 8 (K-8 Social Studies Framework), also developed according to national standards, has been issued and recommended by the Department of Education of the University of the State of New York (USNY). This program contains basic knowledge in social subjects related to entrepreneurship (The State Education Department & The University of the State of New York, 2013, p. 107). The South Dakota Department of Education has also developed standards for the social sciences (The South Dakota Social Studies Standards), based on national documents, for all stages of education in order to provide high school graduates with the knowledge and skills necessary to maintain productive, successful life after graduation. Entrepreneurial competence found in standards is one of the main components of the document, which is formed according to the principles of systematic and consistent learning (South Dakota Department of Education and Cultural Affairs, 2006).

The Georgia Department of Education has developed its own *Entrepreneurial Ventures* course, without basing on national standards, which is a part of the *Small Business Development Career Pathway* program and is available only to high school students. This course focuses on the management skills needed to run a business successfully. Students learn management strategies for developing and implementing business plans; the structure of the organization and its financing; management of information, operations, marketing and human resources, including international business principles. An integral component of the training course is actually an enterprise, in schools or at the community level, which attracts students to start and run a business and encourages them to start their own business. They achieve successful mastering of the course through training on the basis of project activities and the development of leadership qualities of future US entrepreneurs, which undoubtedly contributes to preparing students for competitive advantage in the global labour market (Small Business Development course, 2019).

In high schools in the state of Alabama, there are used National Standards for Financial Literacy, in accordance with which a course in Social Studies related to entrepreneurship has been developed for students in grades 4–8. Noteworthy is the introduction of the «Entrepreneur Kid: Children's Books about Child Entrepreneurs

(Stories of real kids with real businesses, 2019)» series into the American school process, which revealed the stories of young entrepreneurs, who has begun and continue developing the real business. The Oklahoma State Department of Education (OSDE) has created Academic Standards for the Social Studies K-12) based on National Standards of Financial Literacy. Students master the basics of entrepreneurial skills only in high school. In addition to entrepreneurial training, young people are taught to apply economic justification skills; they study the American free market system, the role of the United States government and the Federal Reserve System (Oklahoma State Department of Education, 2013, pp. 37–40).

The activities of American educators in the implementation of the formation of entrepreneurial competence of students in US secondary schools

In the process of reviewing the activities of American teachers to implement the development of entrepreneurial competence of the younger generation in the United States, it can be stated that with each form of organization of training and education of students they use a certain set of methods:

- a) lectures and seminars on the study of the laws of a market economy, consumer and financial culture, the fundamentals of business and entrepreneurship;
- b) development and implementation of creative projects in the classroom, offering solutions to various economically or socially important tasks;
- c) gaining work experience through the organization of practice in industrial and agricultural enterprises, horticultural institutions and firms engaged in greening the city; practice in shopping centres or various fairs, as well as on the basis of commercial structures of schools, for example, such as a school store or a cafe-bar.

We focus our attention on non-traditional, because we believe that they most fully reveal the creative approach of American teachers to the formation of entrepreneurial competence of secondary school students.

For example, a teacher organizes an analysis by students of the qualities and skills necessary for an entrepreneur on the basis of the studied articles from newspapers and videos about entrepreneurs, the list received by the participants is commented and supplemented by the teacher. Schoolchildren's search for business-related competencies based on real-world examples is provided by knowledge obtained independently. These are not just theoretical foundations proposed by the teacher, they are the students' own conclusions about the work of real people. After all, young people process information in Internet resources, for example, about the level of income of various specialists, the cost of renting premises, prices for office and other equipment. Such a task is feasible for schoolchildren, since the information is publicly available, and they must be resourceful and persistent in order to find the data of interest. As a rule, this work allows for a more complete presentation of the financial side of entrepreneurial activity. The proposed activity can be presented as a search for new and deepening of already existing knowledge with a gradual process of learning the basics of business (Cope, 2000).

It is also worth noting that American teachers introduce interactive methods, which being applied at school, allow them to form and develop entrepreneurial com-

petence, and help students create an atmosphere of trust and respect for each other, develop critical thinking skills and solve problem situations and organize comfortable learning conditions using gaming technology. A characteristic feature of the American school is the use of a problem-based approach, involving consideration of cases and the solution of the diverse tasks contained in them. So, case study is a method of learning based on the analysis of practical situations, contributes to the formation of such key competences among schoolchildren in the learning process as communication skills, leadership, decision-making on business development and the like. Considerable attention is paid to the use of cases based on real examples of the activities of various entrepreneurs. For example, to attract customers' attention to the products manufactured by students, they are offered to see a list of cases of already completed projects. Students work both individually and in a team, mastering techniques of discussion and debate. Teens discuss life plans and calculate their monthly budget, taking into account the costs that they will have to spend when they enter independent life (Bevill, 2009, p. 36).

The business game is the way that removes the contradictions between the abstract nature of the academic subject and the real nature of entrepreneurial activity. During the business game, students better understand the environment of market relations, are engaged in a simplified reproduction of the real production situation, they carry out successive actions that are necessary to achieve success in business, on the basis of which the corresponding entrepreneurial competencies provided by the course program are formed. The game «I am an entrepreneur», which is a test for the ability to communicate, formulate goals, show initiative and perseverance, creates situations for the development of entrepreneurial competencies (design, communication, entrepreneurial thinking, the ability to predict the results of decisions taken).

The use of *the gaming method* allows for a short time to repeat the concepts that are known to schoolchildren, and to supplement the existing images of the country's economy with new information. For example, in the course of the game, one can become acquainted in a concentrated form with the concepts of economic activity necessary for further discussion of entrepreneurship. Schoolchildren are divided into small groups, they are asked to make an assumption about the meaning of the basic terms, and then combine them with the definitions. The teacher assigns the participants to build these definitions so that they reflect the sequence of the entrepreneur's work with the development and promotion of a new product or service. Each team chooses its own scheme of the image, and then they draw it and present it to the audience. Finally, the schemes are compared and their optimal sequence is determined. This allows schoolchildren to master the basic laws of market functioning, which forms the basis for understanding business activities (Railsback & Hite, 2008, pp. 150–163; Soloman, 2007, pp. 15–23).

It should be emphasized that when students have accumulated a certain amount of business knowledge, master classes are held for them, as a rule, during the whole day at school or in business camps. As part of these activities, students have the opportunity to learn the basic methods of business planning, to get acquainted with

the technologies of creating and running a business. The teacher creates a communication environment in the form of *training*, where schoolchildren have the opportunity to master the submitted materials. Such a system is intended for students to acquire practical skills in the field of entrepreneurship during the course. This is achieved by repeatedly performing practical tasks. A distinctive feature is that students are given tasks to achieve a result, and they can solve them in any way they know. Only the result is subject to verification. To implement this principle, a number of specific types of tasks have been developed that bring students as close as possible to practical situations.

Training (for example, group discussions, teaching behavior in a conflict situation with a client, etc.) has spread significantly, during which students learn the basic principles of effective communication, acquire communication skills, and learn how to negotiate. They develop certain qualities and skills to effectively manage their company. During the training, students may ask themselves a question: do they have entrepreneurial abilities and can they be entrepreneurs? (Neck, Greene, & Brush, 2014). It is also necessary to single out *a project method or project activity* (including the development and implementation of projects commissioned by small and large companies, banks), the main essence of which is to stimulate students' interest in solving certain problems on the basis of acquired theoretical knowledge or practical experience, which ends with a quite real, tangible practical result and allows students to go on real competitive business projects (Isaieva, 2003, pp. 207–211).

The standard stages of work on a project by Keith Watson (1994, pp. 85–97) are as follows:

1. Market research to obtain information on the following areas: search for the need for a new product that exists in a particular market; identification of product characteristics that meet identified needs.
2. Defining the purpose and objectives of the enterprise.
3. Development of the concept of a product or service. Consumer properties of the product are determined, then the most significant for consumers are selected from the list of attractive characteristics, functional characteristics and product design is determined.
4. The implementation of a marketing plan that provides for the definition of a sales offer.
5. Analysis of the selected industry contains a study of factors related to the selected type of commercial activity: production technology; the cost of buying or renting equipment; the cost of renting industrial and commercial premises, consumables (raw materials) for the production of the product, current expenses for maintaining the premises, renting and operating equipment, advertising materials (their production and placement).
6. Determining the pricing policy of the company: the cost of the product (all costs of production and its implementation for one cycle of full payback); the size of the trade margin, which corresponds to the level of margins of such goods, taking

into account the purchasing power of the target market; price for the product launch period (preferential price), standard price.

7. The development of a project financing plan relates to the financial aspects of the operation of the enterprise and includes: the cost of starting a business; calculation of potential profit in the short and long term; sources of financing the work of the company (obtaining loans, issuing shares, etc.).

8. Using an innovative approach reflects the ability of students to see the big picture, to understand the laws of the market and the role of the firm in the market.

9. Drawing up a business plan contains a business case for the project; the main parameters of the organization; assessment of the profitability of the product; key performance indicators of the company.

10. Presentation of a business plan to potential shareholders, investors or lenders.

11. Doing business involves regular evaluation of the effectiveness and adjustment of work on the basis of the evaluation.

12. Liquidation of a mini-enterprise or a virtual company within a fixed period, summing up the results of work, such as making a profit or loss, analysing the activity and its results.

13. Presentation of the results of the work of the school enterprise to shareholders, a council of entrepreneurs at various local and regional competitions.

In some cases, the project provides for the actual production of goods or services, or the opening of a virtual company on special training sites. Respectively, the results of activities are conditional virtual. In this case, virtual enterprises are more likely to perform the function of developing skills and technologies for opening and managing a company. Of course, all the above stages of developing the concept of a product and the creation of a company require special knowledge related to entrepreneurial competence. Therefore, before the schoolchildren create a mini-company or a virtual company, there are lectures, seminars, master classes and trainings related to the above-mentioned business activities, and in which the practice-oriented approach to learning prevails.

Conclusions

Summarizing the above, we note that an entrepreneurial individual is a self-confident person with a high degree of motivation aimed at self-development and self-realization. In addition, it is characterized by an established entrepreneurial worldview, which is based on a certain understanding of values, such as economic freedom, ownership of private property, success and professionalism, which create a general background that influences entrepreneurial decision-making, self-improvement work, and behaviour strategy. Based on the above ways of implementing the content of entrepreneurial education used in American schools, we can conclude that they are aimed primarily at mastering students of modern skills, knowledge and attitudes of the economic direction that will ensure successful employment and self-employment. An important condition for this is the creative search by US educators in the improvement of those already recognized in practice, as well as the introduction of innovative methods, forms of training and education of schoolchildren.

Thus, the development of entrepreneurial competence of students creates a substantive basis for the actualization and consolidation of acquired knowledge and general labour skills, contributes to the awareness of the national significance of their work, forms an economic culture, and fosters a collective personality, a sense of responsibility for others. All this subsequently helps the student to find his place in a competitive labour market. We see possible ways of creatively using the experience of American teachers in shaping the entrepreneurial competence of students in Ukraine in using the presented materials in secondary schools, in particular, in economics lessons or business fundamentals and in other school subjects. **Prospects for further research** require the study of methods of diagnosing the entrepreneurial spirit of students in Ukraine and the United States, the development of entrepreneurial competence of American students in non-formal education.

References

- Bacigalupo, M., Kampylis, P., Punie, Y., & Van den Brande, G.** (2016). *EntreComp: The Entrepreneurship Competence Framework*. Luxemburg: Publication Office of the European Union. doi: [10.2791/593884](https://doi.org/10.2791/593884).
- Bandura, A.** (2001). Self-efficacy beliefs as shapers of children's aspirations and career trajectories. *Child Development*, 72 (1), 187–189.
- Bevill, S.** (2009). Motivating at-risk students in the Arkansas Delta: An entrepreneurship simulation. *Journal of Entrepreneurship Education*, 12, 36.
- Brockhaus, R., & Horowitz, P.** (1986). The psychology of the entrepreneur. In D. Sexton & R. Smilor (Eds.), *The Art and Science of Entrepreneurship* (pp. 25–48). Cambridge: Ballinger.
- Caggiano, V., Akanazu, H., Furfari, A., & Hageman, A.** (2016). Entrepreneurship Education: A Global Evaluation of Entrepreneurial Attitudes and Values (a Transcultural Study). *Educational, Cultural And Psychological Studies*, 14, 57–81. doi: [10.7358/ecps-2016-014-cagg](https://doi.org/10.7358/ecps-2016-014-cagg).
- Carter, N., Gartner, W., & Reynolds, P.** (1996). Exploring start-up event sequences. *Journal of Business Venturing*, 11, 151–166.
- Clow, J.** (1993). *Economics And Entrepreneurship* (2nd ed.). New York: Economics America, National Council on Economic Education.
- Cope, J.** (2000). Learning by doing: An exploration of experience, critical incidents and reflection in entrepreneurial learning. *International Journal of Entrepreneurial Behaviour & Research*, 6 (3), 104–112. doi: [10.1108/13552550010346208](https://doi.org/10.1108/13552550010346208).
- Council for Economic Education. (2013). *National standards for financial literacy*. New York.
- Dearie, J., & Geduldig, C.** (2013). *Where The Jobs Are*. New Jersey: Wiley.
- Definition and Selection of Competencies – OECD. Retrieved March 10, 2019, from <http://www.oecd.org/education/skills-beyondschool/definitionandselectionofcompetencies/desecco.htm>.
- DeJaeghere, J.** (2013). Education, skills and citizenship: an emergent model for entrepreneurship in Tanzania. *Comparative Education*, 49 (4), 503–519. doi: [10.1080/0305068.2013.798514](https://doi.org/10.1080/0305068.2013.798514).
- Entrepreneur Kid: Children's Books about Kid Entrepreneurs (Stories of real kids with real businesses)*. Retrieved March 13, 2019, from <http://www.entrepreneurkid.com/>.

- Gibb, A.** (2005). The future of entrepreneurship education. Determining the basis for coherent policy and practice. In P. Kyro & C. Carrier (Eds.), *The dynamics of learning entrepreneurship in a cross-cultural university context* (pp. 44–66). Hämeenlinna: University of Tampere.
- Hart, J.** (2018). *Classroom exercises for entrepreneurship: a cross-disciplinary approach (Elgar guides to teaching)*. Cheltenham: Edward Elgar Publishing.
- Helbak, A.** (2017). *Formuvannia pidpriemlyvosti uchnia yak kliuchovoi kompetentnosti dlia zhyttia [Formation of student's entrepreneurship as a key competence for life]*. Kropyvnytskyi [in Ukrainian].
- Honcharenko, L., & Filonchuk, Z.** (2013). Formuvannia pidpriemnytskoi kompetentnosti uchnivskoi molodi v mezhakh realizatsii proektu «Shkilna akademiia pidpriemnytstva» [Formation of entrepreneurial competence of student youth within the framework of the project «School Academy of Entrepreneurship»]. *Taurian Journal of Education*, 3, 191–198. Retrieved March 13, 2019, from http://nbuv.gov.ua/UJRN/Tvo_2013_3_34 [in Ukrainian].
- Isaieva, H.** (2003). Metod proektiv – efektyvna tekhnolohiia navchannia uchniv suchasnoi shkoly [The method of projects is an effective technology for teaching students of the modern school]. *Metod proektiv: tradytsii, perspektyvy, zhyttiievi rezultaty – Project method: traditions, perspectives, life's results: a practically oriented collection* (pp. 207–211). Kyiv: Departament [in Ukrainian].
- Kuratko, D.** (2007). Entrepreneurial leadership in the 21st century. *Journal of Leadership and Organizational Studies*, 4 (13), 1–11.
- Lambro, D.** (1986). *Land Of Opportunity: The entrepreneurial spirit in America* (1st ed.). Washington: Little Brown & Co.
- Littunen, H.** (2000). Entrepreneurship and the characteristics of the entrepreneurial personality. *International Journal of Entrepreneurial Behaviour and Research*, 6, 295–309.
- Man, T.** (2006). Exploring the behavioral patterns of entrepreneurial learning. *Education & Training*, 48 (5), 318–322.
- Massachusetts Department of Education. (2003, August). *Massachusetts History and Social Science Curriculum Framework* (pp. 1–84).
- McClelland, D.** (1965). Need achievement and entrepreneurship: a longitudinal study. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1, 389–392.
- National Business Education Association. (2013). *National standards for business education: What America's students should know and be able to do in business* (pp. 65–76). Reston.
- Nazarenko, H.** (2014). *Formuvannia pidpriemnytskoi kompetentnosti uchniv zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv u vidpovidnosti do vymoh novykh derzhavnykh standartiv [Students' entrepreneurial competence formation of general educational establishments in accordance with the requirements of new state standards]*. Cherkasy [in Ukrainian].
- Neck, H., Greene, P., & Brush, C.** (2014). *Teaching entrepreneurship: a practice-based approach* (p. 331). Northampton: Edward Elgar Publishing Limited.
- Nova ukrainska shkola: kontseptualni zasady reformuvannia serednoi osvity [New Ukrainian School: Conceptual Principles for Reforming Secondary Education]*. Retrieved March 15, 2019, from <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf20.02.2019> [in Ukrainian].

- Oklahoma State Department of Education. (2013). *Oklahoma academic standards for the social studies* (pp. 37–40). Publications clearinghouse of the Oklahoma department of libraries. AUGUST 2013.
- Peterman, N., & Kennedy, J.** (2003). Enterprise education: Influencing students perceptions of entrepreneurship. *Entrepreneurship theory and practice*, 28, 129–144.
- Program concentration: business & computer science career pathway: small business development course title: entrepreneurial ventures.* (n.d.). Retrieved March 15, 2019, from <https://www.georgiastandards.org/standards/Georgia%20Performance%20Standards%20CTAE/Entrepreneurial-Ventures.pdf>.
- Pryshchepa, S.** (2019). Do problemy formuvannya pidpriemnytskoi kompetentnosti uchniv: suchasni pidkhody [To the problem of students' entrepreneurial competence formation: modern approaches]. *Molodyi vchenyi – Young Scientist*, 1 (2), 383–385. Retrieved March 13, 2019, from [http://nbuv.gov.ua/UJRN/molv_2019_1\(2\)_32](http://nbuv.gov.ua/UJRN/molv_2019_1(2)_32) [in Ukrainian].
- Railsback, B., & Hite, G.** (2008). The value of business education: perceptions of high school guidance counselors, principals, and boards of education. *The Delta Pi Epsilon Journal*, 11 (3), 150–163.
- Reynolds, P.** (2007). *Entrepreneurship in the United States: the future is now* (p. 55). New York: Springer.
- Rotter, J.** (2017). *Social Learning Theory*. Retrieved March 11, 2019, from <http://psych.fullerton.edu/jmearns/rotter.htm>.
- Schweikart, L., & Doti, L.** (2010). *American Entrepreneur: the fascinating stories of the people who defined business in the United States* (2nd ed.). (p. 535). New York: American Management Association.
- Shane, A.** (2003). *A general theory of entrepreneurship: The individual-opportunity nexus*. Northampton: Edward Elgar.
- Shepherd, D.** (2004). Educating entrepreneurship students about emotion and learning from failure. *Academy of Management Learning & Education*, 3 (3), 274–287.
- Soloman, G.** (2007). An examination of entrepreneurship education in the US. *Small Business and Enterprise Development*, 14, 15–23.
- South Dakota Department of Education and Cultural Affairs. (2006). *South Dakota social studies content standards*.
- Stafford, A., Allen, S., & Clow, J.** (2005). *Entrepreneurship in the U.S. economy* (2nd ed.). (p. 170). New York: National Council on Economic Education.
- The State Education Department & The University of the State of New York. (2013). *New York State K-8 Social Studies Framework*.
- Watson, K.** (1994). Technical and Vocational Education in Developing Countries: Western paradigms and comparative methodology. *Comparative Education*, 30 (2), 85–97. doi: [10.1080/0305006940300202](https://doi.org/10.1080/0305006940300202).
- Welsch, H.** (2004). *Entrepreneurship: The way ahead*. New York: Routledge.
- Zakon Ukrainy «Pro osvitu» [Law of Ukraine «About Education»]*. (2019). Retrieved March 10, 2019, from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-1920.02.2019> [in Ukrainian].

CONTENT AND MEANS OF TEENAGERS' AESTHETIC EDUCATION DURING EXTRA-CURRICULAR ACTIVITIES

<https://doi.org/10.24919/2413-2039.9/41.175706>

ПАЛАСЕВИЧ Ірина – кандидат педагогічних наук, доцент, кафедра загальної педагогіки та дошкільної освіти, Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка, вул. Івана Франка, 24, Дрогобич, 82100, Україна

PALASEVYCH Iryna – PhD of Pedagogical Sciences, Associate Professor, General Pedagogy and Preschool Education Department, Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University, Ivan Franko Str., 24, Drohobych, 82100, Ukraine

E-mail address: ipalasevich@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0596-6835>

ResearcherID: <https://publons.com/researcher/1966383/iryna-palasevych/>

БЕРЕЗА Світлана – викладач кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти, Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка, вул. Івана Франка, 24, Дрогобич, 82100, Україна

BEREZA Svitlana – Lecture of General Pedagogy and Preschool Education Department, Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University, Ivan Franko Str., 24, Drohobych, 82100, Ukraine

E-mail address: bereza.s@ukr.net

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2454-0709>

ResearcherID: <https://publons.com/researcher/3099157/svitlana-bereza/>

Бібліографічний опис статті: Паласевич, І., & Береза, С. (2019). Content and means of teenager's aesthetic education during extra-curricular activities. *Людинознавчі студії. Серія «Педагогіка»*, 9/41, 177–188. doi: 10.24919/2413-2039.9/41.175706.

To cite this article: Palasevych, I., & Bereza, S. (2019). Content and means of teenager's aesthetic education during extra-curricular activities. *Liudynoznavchi studii. Seriiia «Pedahohika» – Human Studies. Series of «Pedagogy»*, 9/41, 177–188. doi: 10.24919/2413-2039.9/41.175706.

Історія статті

Одержано: 5 червня 2019

Прорецензовано: 24 червня 2019

Подано до редакції: 20 липня 2019

Доступ он-лайн: 24 вересня 2019

Article history

Received: June 5, 2019

Received in revised form: June 24, 2019

Accepted: July 20, 2019

Available online: September 24, 2019

Journal homepage:

<http://lssp.dspu.edu.ua/>

p-ISSN 2313-2094

e-ISSN 2413-2039

УДК 373.015.31:7:373.091.33

ЗМІСТ І ЗАСОБИ ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ ПІДЛІТКІВ У ПОЗАКЛАСНІЙ РОБОТІ

У статті висвітлено сутність естетичного виховання підлітків як процесу цілісного формування духовності, сприйняття і розуміння прекрасного, плекання у школярів гуманістичних якостей, відповідального ставлення до краси, здатності відчувати та творити прекрасне. Виховання красою і через красу сприяє формуванню не тільки естетико-ціннісної орієнтації особистості, але й розвитку творчих здатностей, здібності до створення естетичних цінностей у різних сферах діяльності, побуті, вчинках та поведінці і, безумовно, у мистецтві.

З'ясовано, що значні можливості для реалізації завдань естетичного виховання підлітків надає позакласна виховна робота, котра розширює виховні перспективи школи у цьому напрямі, забезпечуючи широкий вибір змісту, форм, методів і засобів художньо-естетичного розвитку учнів у вільний від навчання час, альтернативність у задоволенні їхніх запитів, інтересів, пізнавальних здібностей і можливостей. Для реалізації завдань естетичного виховання найважливішими є художньо-естетичний й мистецький напрями позакласної виховної роботи, спрямовані на формування естетичної культури, духовного збагачення, розширення світогляду, бажання вносити прекрасне у життя, примножувати культурно-мистецькі надбання народу.

Доведено, що основними формами естетичного виховання у позакласній виховній роботі є культурно-мистецькі фестивалі й конкурси, лекторії, семінари, фольклорно-етнографічні розвідки й експедиції; круглі столи, вечори-зустрічі із художниками, поетами та письменниками рідного краю. Акцентовано увагу на важливості створення у школах гуртків; центрів естетичного виховання, де учні мали б змогу займатися у студіях, творчих об'єднаннях, гуртах народного й духовного пісенства, колективах художньої самодіяльності. При цьому виховний ефект має розробка й реалізація проектів з естетичного виховання; організація й обладнання краєзнавчих музеїв, виставок образотворчого, декоративно-ужиткового мистецтва, художньої й науково-технічної творчості, робота учнів у Малій академії мистецтв тощо.

Ключові слова: естетичне виховання; позакласна виховна робота; форми позакласної виховної роботи; художньо-естетична діяльність; підлітки.

CONTENT AND MEANS OF TEENAGERS' AESTHETIC EDUCATION DURING EXTRA-CURRICULAR ACTIVITIES

The article highlights the essence of aesthetic education of teenagers as a process of integral formation of spirituality, perception and understanding of beauty, upbringing of humanistic qualities in schoolchildren, responsible attitude to beauty as well as the ability to feel and create beauty. Upbringing by beauty and through beauty contributes to the formation of not only the aesthetic-value orientation of the

individual, but also contributes to the development of creative abilities, the ability to create aesthetic values in various fields of activities, life, actions, behavior, and certainly in art.

It is clarified that significant opportunities for the implementation of the teenagers' aesthetic upbringing tasks are provided by out-of-class educational work, which expands the educational prospects of the school in this direction, providing a wide range of content, forms, methods and means of artistic-aesthetic development of students in their spare time, alternativeness in meeting their needs, interests, cognitive abilities and opportunities. Aesthetic and artistic direction of out-of-class educational work directed on formation of aesthetic culture, spiritual enrichment, expanding worldview, the desire to make the beautiful in life, to increase cultural and artistic heritage of the people are the most important things to implement the tasks of aesthetic upbringing.

It is proved that the main forms of aesthetic upbringing in out-of-class educational work are cultural and art festivals and competitions, lectures, seminars, folklore and ethnographic explorations and expeditions; meetings with artists, poets and writers of native land. Attention is focused on the importance of creating study groups in schools; centers of aesthetic upbringing, where students would have the opportunity to engage in studios, creative associations, groups of folk and spiritual singing groups, amateur talent groups. At the same time, the development and implementation of aesthetic upbringing projects have educational effect, as well as the organization and equipping of local history museums, exhibitions of decorative and applied arts, scientific and technical works, the works of students in the Minor Academy of arts.

Key words: *aesthetic upbringing; out-of-class educational work; forms of out-of-class educational work; artistic and aesthetic activities; teenagers.*

Acknowledgments. The authors are grateful to the Sviatoslav Mychats, Associate Professor of Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University, for his help in manuscript translation.

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

No potential conflict of interest was reported by the authors.

Introduction

The dynamics of modern cultural and historical social processes actualizes the problems of formation and development of humanistic worldview. The ideal of humanistic culture is a comprehensively developed person who can enjoy the beauty of nature, art, can see, understand and create beauty. The inner spiritual potential of a person, their uniqueness, ability to create and achieve self-actualization determine the success of the individual in modern life. The formation of such a person requires qualitative changes in the organization of the educational process, in particular, in aesthetic upbringing.

Nowadays it is extremely important to comprehend the importance of the spiritual and aesthetic ideal, which is associated primarily with the specific landmarks

of contemporary art and its upbringing potential. Through the substitution of values by mass culture standards we observe low cognitive activity of pupils, their apathy, alienation, skepticism. This is especially true during adolescence, the stage of adulthood when there the system of values, vision and understanding of the world are changing. Teenagers often become fascinated with not always positive heroes and ideals, or they even they lose aesthetic ideals. Therefore, the aesthetic upbringing of students acquires particular importance, their involvement in artistic and aesthetic activities, craft work, folk artistic and cultural achievements.

Out-of-class work provides great opportunities for the implementation of the content and objectives of aesthetic upbringing. It also provides artistic and aesthetic intelligence and politeness of the person being capable of self-development and self-improvement, the formation of its artistic and aesthetic culture, as well as the organization of meaningful leisure as a sphere of personal self-realization.

At the same time, the practice and analysis of scientific literature show that the work on the development of aesthetic tastes and ideals of students in extracurricular time is a «chaotic set of activities» carried out sporadically and haphazardly. It is a matter of underestimating the importance of students artistic and aesthetic creativity in extra-curricular time and insufficient awareness of teachers with technologies and models of extra-curricular work organization, based on the children's active artistic and creative activity. Teachers are not mobile enough in responding to the needs of students and the requirements of the constantly changing socio-cultural situation. On the other hand, the organizational and procedural aspect of extra-curricular activities is influenced by the imperfect material and technical base of the school, insufficient information-didactic, methodical and structural materials, as well as the lack of cooperation with qualified specialists in the field of leisure and cultural-educational activities of extra-curricular educational institutions.

Therefore, nowadays the thorough study is required for such issues as designing the developing artistic and aesthetic environment, search and generalization of effective pedagogical technologies aimed at the formation of school children's aesthetic needs, views, tastes, ideals and aesthetic culture. The close attention is also required to the interaction of artistic and creative activities of students in the classroom and in out-of-class activities.

Analysis of recent publications and sources

The analysis of scientific literature gives grounds to state that there is no single interpretation of aesthetic upbringing in the works of domestic and foreign scientists. Among different approaches to defining the essence of aesthetic upbringing we can highlight the following definitions which state that aesthetic upbringing is: 1) «A system of activities aimed at developing and improving the ability to perceive, to understand and evaluate correctly, to create beautiful and sublime things in life and art» (Petrushenko, 2009, p. 64); 2) «The pedagogical process of interaction between a teacher and students aimed at the formation of an aesthetic culture and the development of the person's aesthetic attitude to life, the acquisition of the ability to creative activity according to the laws of beauty» (Dubaseniuk, 2004, p. 359);

3) «The formation of aesthetic experience necessary for self-assertion of a personality, where aesthetic experience means the unity of views, ideals, feelings, tastes, needs, etc. (Yarmachenko, 2001, p. 175); 4) «The process of formation of aesthetic qualities of personality, namely: the ability to perceive, evaluate and create beauty, skills and abilities of aesthetic activity, artistic taste» (Kalinina, 2006, p. 25); 5) «Variety of students' artistic and aesthetic activities aimed at formation of abilities to fully percept and correctly understand the beauty in art and life; aimed at the development of aesthetic ideas, notions and tastes, as well as development of creative abilities» (Kharlamov, 2002, p. 435); 6) «Ways of spiritual development of a personality realized in different spheres of social life» (Sapozhnik, 2002, p. 24).

Aesthetic upbringing, as noted by C. Skripnikova, is an irreplaceable component of a personality's harmonious development, the success in solving the tasks of this development determines the formation of a young person's sense of beauty, the upbringing of her love for the beauty of the environment and nature, the formation of stable evaluation criteria for works of art, the acquisition of knowledge and mastery of skills necessary for a creative and active lifestyle (Skrypnikova, 2015, p. 99).

Being aimed at the formation of a creative personality which is capable to adequately perceive the beauty, a personality endowed with a sense of harmony during creation of artistic values, aesthetic upbringing involves the development of the sensual sphere, which is closely linked to the moral world of a man. Observing the beautiful, a person cannot remain indifferent, he/she reacts, experiences, feels sympathy or hatred for the observed (Kostiuk, 2011, p. 280). The attitude to reality is formed in the process of enrichment of aesthetic feelings, quantitative changes in perception, complication of aesthetic needs, judgments, acquisition of skills of emotional and imaginative assessment of objects, development of an aesthetic ideal.

It should be noted that no separate definition of «aesthetic upbringing of teenagers» has been found in modern reference and scientific publications, so we can assert that for this age category «self-realization in the modern world» (Kremen, 2008, p. 266) plays a significant role in the context of humanistic education.

Having analyzed the views of scientists, we believe that aesthetic upbringing is a process of holistic formation of spirituality, perception and understanding of beauty, upbringing of humanistic qualities, responsible attitude to beauty, the ability to feel and create beauty. Aesthetic upbringing involves the directing of the development of the individual to the perception of the beautiful, perfect (Palasevych, 2012, p. 230). It's the spirituality that provides cohesiveness of moral, aesthetic and other types of upbringing. After all, a teenager who considers himself an adult, through spirituality to develop their moral, value and aesthetic qualities. That is why aesthetic upbringing is a system of successive educational interactions, the content of which is the transfer and assimilation of students' aesthetic culture, the formation of their aesthetic tastes and ideals.

Therefore, the awareness of the importance of the identified problem prompted the choice of the topic. The **purpose** of this article is to reveal the content and forms of aesthetic upbringing of teenagers in out-of-class educational work.

Presenting the main material

Out-of-class work as a means of aesthetic upbringing of students

In modern pedagogical literature, the terms «out-of-class», «off-hour», «extracurricular work» are widely used, so we will try to clarify the essence of these concepts.

According to M. Fitsula out-of-class work is a «diverse educational and upbringing work, directed on satisfaction of interests and needs of children, organized out-of-class hours by teachers of the school» (Fitsula, 2002, p. 333). Out-of-class educational work in its content is beyond the mandatory curriculum and is carried out in free time. This work is organized on the voluntary basis, initiative and self-learning, and covers such forms that they are not organized within the class but within other collaborations, including creative associations where the students from different classes work together (Kolesnyk, 1967, p. 11).

L. Kanishevskaya defines off-hour activities as a system of organized and targeted sessions conducted during out-of-class hours to extend and deepen knowledge and skills, self-reliance, individual abilities and aptitudes of pupils as well as satisfying their interests and providing useful rest (Kanishevskaya, 2011, p. 13).

The main objectives of off-hour work: the formation of social-public experience of the individual; the development, promotion and realization of spiritual and creative potential of the pupil; creation of system for searching, development and support of young talents for the formation of creative and scientific elite in different areas of public life; involvement in significant personal sociocultural values, the need for which are not provided by system of basic education; meeting the needs of the individual in professional self-determination, etc. (Kobryi & Okolovych, 2011, p. 7).

As for the interpretation of the essence of the «extracurricular work» concept B. Kobzar notes that «...this is a purposeful upbringing work with pupils that is organized by kindergartners and teachers in different schools during off-school hours» (Kobzar, 1991, p. 7). The main task of managing pupils' extracurricular activities is the development of their interests, abilities and aptitudes in various spheres of life, realization of their educational needs and also help with the choice of profession.

It should be noted that the majority of scientists (L. Bazilchuk, S. Honcharenko, M. Fitsula, M. Yarmachenko and others) consider out-of-class work, off-hours work and extracurricular work as synonymous concepts covering all types and forms of upbringing work with students outside of class, outside of mandatory training time. Others (Zaika, 2005) interpret off-hour work as somewhat broader because they also include the activities in extended-day groups. B. Kobzar, in turn, notes that off-hour activities include out-of-class and extra-curricular work (Kobzar, 1991).

So, we consider out-of-class work as purposeful educational-upbringing work with pupils that it is organized and carried out by teachers, children's self-government bodies in school after lessons. The main vocation of out-of-class work is to awaken and deepen students' interest in various fields of knowledge and activities, to identify and develop their talents and abilities, to stimulate ingenuity, initiative,

assistance in choosing a profession, organization of meaningful leisure. We agree with O. Komarowska's statement that students' out-of-class activities is the best way of motivation for creativity, upbringing confidence and bring about the power to self-actualization because it is available for everyone, focused on voluntary choice and is effective in spite of the capacity of its participants (Komarowska, 2014, p. 346).

Out-of-class forms of upbringing work (study groups, clubs, open classrooms, individual art classes, artistic and aesthetic creativity) are closely related to the entire educational schooling process. After all, without all-round theoretical and practical mastery by the students of local lore, folklore, ethnographic material aesthetic upbringing is impossible. The main task of aesthetic upbringing is the formation of the younger generation's aesthetic consciousness – a whole complex of feelings, ideas, views, tastes and ideals, a special spiritual constitution that characterizes the aesthetic attitude of personality to reality.

Directions and forms of organization of aesthetic teenagers' upbringing during out-of-class activities

It should be noted that the content of pupils' out-of-class activities is determined by their interests and needs; classes are conducted on a voluntary basis, in an atmosphere of goodwill and the possibility of independent choice of activities to identify personal characteristics and the realization of their creative abilities. In addition to the synthesized, general focus on the assimilation of the system of knowledge of ethnology, local history, literature of native land, folk art, various arts and like that, out-of-class upbringing work can have a specific content according to the profile of the school or the desire of students to extensive study of compulsory subjects. Accordingly, there are such directions of out-of-class work: artistic and aesthetic, artistic, tourist and local lore, ecological and naturalistic, scientific and technical, experimental, library and bibliographic, humanitarian, etc.

So, aesthetic and aesthetic out-of-class activities can be represented by such study groups as the «Designing Ukrainian clothes», «Folk embroidery», «Art painting», «Folk toys», «Painting», «Beading», «Basket Weaving», etc. and can be included into the school subject «Technology». In particular, within the study group «Folk toys» students have the opportunity to get acquainted with the types of folk toys associated with the regional characteristics of Ukrainians. For example, in Lviv region pupils learn to make wooden toys that are decorated with traditional Yavoriv painting – «Verbivka»; in Ivano-Frankivsk region pupils do pottery, learn about Kosovo ceramic painting in creative workshops. In addition, pupils are fascinated with the creative process of manufacturing the toys made of cheese (sheep, horses, horses with riders, males), which are figuratively linked to the Carpathian Mountains, their natural and landscape conditions and is an integral part of folk songs and ceremonial Hutsul environment. In the Poltava region, young members of study groups learn to make Opishnyanski clay toys-whistles, in Cherkasy region students are introduced to Hromivska toy, in Kyiv region it is a Vasylykiv toy, Polysia and Volyn are the center of straw toys production (Fedorovych, 2017).

Library-bibliographic and humanitarian directions are carried out by teachers of the Ukrainian language and literature, foreign literature. They also arrange activities of study groups «Treasures of folk art», «Folklore local history», «Literature of native land», «Young journalists», «Young booklovers», «World Treasury» etc. The realization of these directions is also promoted by libraries, which hold events of mass and visual propaganda of books, organize reading groups, conferences, roundtables, seminars, as well as exhibitions, meetings with famous writers, local historians, Museum workers and like that.

Centers of aesthetic upbringing are becoming increasingly popular in modern schools. In these centers students have the opportunity to be engaged in various study groups, studios, creative associations organized mainly in group and individual forms of education. For example, the structure of such a center may consist of:

- traditional crafts studio, which includes willow weaving, wood art, icons embroidery, straw works, modeling Ukrainian folk costumes;
- studio of fine arts (painting, graphics, decorative painting);
- museum-studio of Ukrainian culture and life;
- groups of folk and spiritual chanting;
- groups of amateur art activities;
- Junior Academy of traditional arts and crafts and like that.

The activities of such centers, according to V. Ivanov, should be based on the patterns of leisure activities and closely connected with the educational process of the school, providing a unity of developmental (including cognitive, upbringing and like that), entertainment and recreation (recuperation – physical, intellectual, emotional) functions of children. The need for integrating the functions of art-creative activities for children, according to the researcher, driven by the needs of improving the content and intensify the forms of aesthetic upbringing while avoiding overwork of contemporary students, providing psychological outlet by means of art (Ivanova, 2003).

Aesthetic upbringing centers organize and conduct various cultural and artistic festivals and competitions, lectures, seminars, workshops, folklore and ethnographic exploration and expeditions; create conditions for intellectual and leisure activities of teenagers during the school year and during the holidays. Nowadays they are established throughout Ukraine, where children are involved in traditional art studios (Ukrainian embroidery, beading, modeling, painting, etc.), having the opportunity to get acquainted with the peculiarities of life, crafts, dancing, traditional (regional) songs.

For the aesthetic upbringing of teenagers, in our opinion, it is important to establish the tourist-lore and ecological-naturalistic areas of out-of-class activities. They can be organized separately and integrated (within one circle or center of aesthetic upbringing). So, the tourist and local history direction of out-of-class educational work concerning aesthetic upbringing of teenagers can be represented by such study groups as «Young local historians», «Young historians», «Chronicler», etc.

It should be noted that local history material is an indispensable catalyst that accelerates the development of creativity, aesthetic tastes and ideals of modern teenagers. The main objective of the folklore-ethnographic studies carried out by the groups and clubs of young ethnographers is to study the folklore, cultural history and art of the Ukrainian people, helps learners to comprehend the mentality and identity of Ukrainians, as well as to generate interest in treasures of Ukrainian traditional art.

Young ethnographers study and explore the history of their native land (region, city, village, street, district), its natural resources, customs, traditions, authentic folk art (arts and crafts, music, dance, kobza art, sopilka art, like that). They observe «ways of life» in a particular area of studies, collect regional materials (archaeological, historical, literary, ethnographic), information about famous people and modern realities of hometown/village.

During such research teenagers learn how to handle archival materials, to interview and record examples of folk art from the veterans (the forgotten stories, legends, tales, fables, songs, dumas, carols, shchedrivkas, vesnyankas) and learn about the life and career of Ukrainian artists, national heroes etc. Having collected photos, records young ethnographers prepare photo albums, journals, memoirs, keep records, restore old books, organize songbooks («Song of native land» «From the depths of the past»), prepare almanacs «From kin to kin», organize holidays with the participation of folk groups as well as the exhibitions «My native land», create ethnological libraries. The activity of the study group members is activated during participation in excursions, quests, competitions, quizzes, development of educational projects.

While participating in local tour guides competitions and preparing the relevant news pages (e.g., «My Land – the Land of my Parents», «Leafing through Pages of Native Land's History», «Paths of Ukrainian artists») in a school press pupils have the opportunity to demonstrate their knowledge of the present and the past of their region (historic places associated with the life and activities of its famous people), the findings of local historians. These creative artistic activities of teenagers often result in creation of ethnographic museums (traditional clothing, lifestyle, arts and crafts, pysanka art, embroidery, Ukrainian hut, etc.) on the school bases. As a rule museums store household items, family memorabilia, interior model of traditional Ukrainian homes, national costumes (festive and everyday), towels, shirts, carved wooden products, embroidery, tools and like that.

Regional natural history school local can host various educational activities, folk lessons, meetings with prominent people, as well as traveling exhibitions, art competitions, scientific and technical competitions («Our search and creativity is for you, Ukraine!»), crafts and fine arts competitions («Know and love your native land»), etc.

Ecological and naturalistic direction of out-of-class upbringing aimed on aesthetic upbringing of teenagers can be represented by such study groups as «Ecological local history», «Nature of native land», etc. The content of their educational programs covers the knowledge from State standard of basic and complete general se-

condary education various educational sectors, in particular, «Natural Science», «Mathematics», «Technology», «Health and Physical Education». Thus, the members of the study groups explore the nature of their native land, samples of local minerals, realize the role and importance of the national economy, get acquainted with the national calendar, learn the principles of rational nature management.

With upbringing teenagers' love to nature, we consider it appropriate to create clubs for young naturalists, where students would have the opportunity to choose their own council and make working plans. Teachers of biology, literature, technology can be their assistants and consultants, helping them with discovering the nature, the acquisition of useful practical skills in the organization and conduct of excursions and hikes, days of gardening and protection of green spaces.

Communication with nature deepens and sharpens the perception of beauty, creates prerequisites for more active upbringing by means of art, encourages creativity. Such activities of young naturalists can find their results making photo albums and releasing bulletins such as «A Window to Nature». These releases could contain excerpts from the works of famous writers, reproductions of creative works of pupils on the nature (essays, poems, drawings, photographs), handwritten almanacs «Native nature». This work gives students the opportunity to summarize their impressions of excursions and trips to nature, contributes to the formation of aesthetic feelings and careful observation of the beauty of native nature, encourages active and systematic activities to protect its wealth.

It should be noted that the formation modern teenagers' aesthetic tastes and ideals of contributes to the clubs for girls (for example, «How noble is to be Ukrainian!») and boys («Young Falcons») where the girls are introduced to the traditional Ukrainian cuisine, Ukrainian lifestyle, dishes, history of embroidery, Ukrainian outfit, with historical names of Ukrainian women; and young men – with the history of the Cossacks, the life of the Ukrainian Cossacks to the revival of Cossack glory, the names of the Cossack leaders. During these activities teachers use Cossack pedagogy, which prepares physically hardened courageous patriot-soldiers – defenders of their native land; teachers educate the younger generation about Ukrainian national character, national, moral and aesthetic values.

Conclusions

Summing up, we can state that the aesthetic upbringing of teenagers in out-of-class educational work is to provide them with vast opportunities for the development of aesthetic tastes and ideals and the realization of creative abilities on the basis of the best works of culture and art. It is the out-of-class activities that contribute to the engaging of pupils to various types of creative artistic and aesthetic activities, their personal expression, and create favorable conditions for their self-development and self-improvement.

In our opinion, for the implementation of aesthetic upbringing of teenagers the most important are the aesthetic and artistic direction of out-of-class educational work directed on formation of aesthetic culture, spiritual enrichment, expanding

worldview, the development of artistic and aesthetic activities, the desire to create the beautiful in life, to increase cultural and artistic heritage of the people.

Analysis of scientific literature and practical activities teachers allows to single out such important forms of out-of-school teenagers' aesthetic education as arts festivals; projects; quizzes; competitions; trips to nature, museums, hiking, expeditions, ecology trips; the conversations, ethnology lessons; conferences, seminars, roundtables; creative workshops. Outlined educational activities can be carried out jointly by the school, family, institutions of additional education, public organizations.

We believe that nowadays schools should initiate the study of folk art, create art study groups and centers of aesthetic upbringing. In our opinion, such teenagers' creative activities provide great opportunities for enrichment of their spiritual potential; improvement of aesthetic needs, tastes, their artistic preferences and interests, promotes artistic and aesthetic education and upbringing of the person.

The proposed article, of course, does not exhaust all aspects of the analyzed problem. Outlined educational activities can be carried out jointly by the school, family, institutions of additional education, public organizations.

References

- Dubaseniuk, O.** (2004). *Praktykum z pedahohiky [Workshop on pedagogy]*. Kyiv: Tsentr navchalnoi literatury [in Ukrainian].
- Fedorovych, A.** (2017). *Narodna ihrashka [Folk toy]*. Drohobych: DDPU im. I. Franka [in Ukrainian].
- Fitsula, M.** (2002). *Pedahohika [Pedagogy]*. Kyiv: Akademydav [in Ukrainian].
- Ivanova, V.** (2003). *Pedahohichni umovy orhanizatsii diialnosti dytiachykh tsestriv estetychnoho vykhovannia [Pedagogical conditions of the organization of children's centers of aesthetic upbringing]*. (Extended abstract of candidates thesis). Kyiv [in Ukrainian].
- Kalinina, L.** (2006). Estetychne vykhovannia molodshykh shkolariv yak sotsialno-pedahohichna problema [Aesthetic upbringing of primary school children as a socio-pedagogical problem]. *Ridna shkola – Native school*, 3, 24–26 [in Ukrainian].
- Kanishevska, L.** (2011). *Teoretyko-metodychni osnovy vykhovannia sotsialnoi zrilosti starshoklasnykiv zahalnoosvitnikh shkil-internativ u pozaurochnii diialnosti [Theoretical and methodical bases of upbringing of senior pupils social maturity in comprehensive boarding schools during off-hours activities]*. (Extended abstract of Doctors thesis). Kyiv [in Ukrainian].
- Kharlamov, I.** (2002). *Pedagogika [Pedagogy]*. Minsk: University edition [in Russian].
- Kobrii, O., & Okolovych, H.** (2011). *Teoriia i metodyka sotsialno-vykhovnoi roboty: navchalno-metodychni rekomendatsii do seminarshkykh zaniat [Theory and methodology of social and upbringing work: educational recommendations for seminars]*. Drohobych: DDPU im. I. Franka [in Ukrainian].
- Kobzar, B.** (1991). *Vneurochnaia vospitatelnaia rabota v shkolakh prodlennoho dnia [Extra-curricular activities in extended day schools]*. Kyiv: Radianska shkola [in Russian].
- Kolesnyk, I.** (1967). *Pozaklasna robota starshoklasnykiv [Out-of-class activities of senior pupils]*. Kyiv: Znannia [in Ukrainian].

- Komarovska, O.** (2014). Khudozhno-estetychne vykhovannia u pozaurochnyi chas: tehnolohichni vymir [Off-hour artistic and aesthetic upbringing: a technological dimension]. *Teoretyko-metodychni problemy vykhovannia ditei ta uchnivskoi molodi – Theoretical and methodological problems children and pupils upbringing*, 18 (1), 342–350 [in Ukrainian].
- Kostiuk, S.** (2011). Estetychne vykhovannia doshkilnyka – skladova harmoniinoho rozvytku dytyny [Aesthetic upbringing of a preschooler as a component of the harmonious development of the child]. *Visnyk Instytutu rozvytku dytyny – Bulletin of Child Development Institute*, 2, 277–284 [in Ukrainian].
- Kremen, V.** (2008). *Entsyklopediia osvity [Encyclopedia of Education]*. Kyiv: Yurinkom Inter [in Ukrainian].
- Palasevych, I.** (2012). Etapy rozvytku teorii ta praktyky estetychnoho vykhovannia pidlitkiv u pozaklasnii vykhovnii roboti (druha polovyna XX st.) [Stages of development of teenagers' aesthetic upbringing theory and practice in out-of-class educational work (second half of the XXth century)]. *Liudynoznavchi studii. Serii «Pedahohika» – Human Studies. Series of «Pedagogy»*, 25, 232–252 [in Ukrainian].
- Petrushenko, O.** (2009). *Slovnnyk z estetyky [Dictionary of aesthetics]*. Lviv: Mahnoliia–2006 [in Ukrainian].
- Prohrama hurta narodoznavstva dlia 6–7 klasiv [The program for Ethnology study group for 6–7 classes]*. Retrieved April 12, 2019, from <http://test.teacherjournal.in.ua/attachments/article/6021/Tiporpama.pdf> [in Ukrainian].
- Sapozhnik, O.** (2002). Fenomen estetychnoho vykhovannia u vitchyzniani naukovii literaturi [The phenomenon of aesthetic upbringing in Ukrainian scientific literature]. *Ridna shkola – Native school*, 8/9, 23–25 [in Ukrainian].
- Skrypnikova, C.** (2015). Dosvid estetychnoho vykhovannia v Ukraini: vytoky, suchasnyi stan ta perspektyvy rozvytku [Experience of aesthetic upbringing in Ukraine: its origins, current state and prospects of development]. In T. Andrushchenko (Ed.), *Aesthetic education of a teacher* (pp. 99–116). Kyiv: Publishing house of M.P. Dragomanov NPU [in Ukrainian].
- Yarmachenko, M.** (2001). *Pedahohichni slovnnyk [Pedagogical dictionary]*. Kyiv: Pedahohichna dumka [in Ukrainian].
- Zaika, A.** (2005). Orhanizatsiia navchalno-vykhovnoho protsesu u pochatkovii shkoli v 2005/2006 navchalnomu rotsi [Organization of educational process in primary school in 2005/2006 academic year]. *Pochatkova shkola – Elementary school*, 5, 1–5 [in Ukrainian].

В И М О Г И
«ЛЮДИНОЗНАВЧІ СТУДІЇ: ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ»
Серія «Педагогіка»

Збірник включено до Переліку наукових фахових видань рішенням Атестаційної колегії Міністерства освіти і науки України (наказ від 07.10.2015 р. № 1021).

Зареєстровано у міжнародних наукометричних базах: Google Scholar, Polish Scholarly Bibliography, ERIH PLUS, Directory of Open Access Journals, Ulrich's Periodicals Directory, Crossref.

Виходить 2 рази на рік (квітень, вересень).

Стаття, що подається до збірника, повинна відповідати його тематиці й сучасному стану науки, бути літературно опрацьованою. Автор статті відповідає за достовірність викладеного матеріалу, за належність даного матеріалу йому особисто, за правильне цитування джерел та посилання на них.

1. Приймаються статті обсягом від 12–20 сторінок: шрифт Times New Roman 14, інтервал 1,5, усі береги по 2 см.

2. Подати УДК, номер ORCID (<http://orcid.org/>), номер ResearchID (<http://www.researcherid.com/>).

3. Основна частина статті повинна відповідати вимогам Атестаційної колегії МОН України до фахових видань та публікацій і обов'язково містити такі структурні елементи: актуальність проблеми (200–250 слів); аналіз останніх досліджень (300–400 слів) (НЕ дозволяється перелік прізвищ (професійна культура майбутнього вчителя (Ф.Н. Аліпханова, Є.Ч. Козирева, М.І. Ситникова); визначення мети та завдань дослідження; виклад основного матеріалу дослідження (текст поділити на 2–3 частини з назвою кожної); висновки з цього дослідження і перспективи подальших розвідок цього питання; подяка (тим, хто надавав допомогу під час дослідження, напр., установам, організаціям, фондам, окремим працівникам та ін.); фінансування дослідження; список літератури – за міжнародним бібліографічним стандартом АРА (<http://www.apastyle.org/>) – за абеткою (кирилиця, потім – латинка); у тексті – (Іваненко, 2017, с. 100). Транслітерація списку усіх використаних джерел (<http://www.slovyk.ua/services/translit.php>), після них у квадратних дужках подається англomовний переклад назви. Обов'язкове використання 3–4 джерел з номером DOI, які знаходяться у журналах Web of Science/Scopus.

4. Реферат статті: українською та англійською мовою (300–350 слів). До реферату додаються 5–7 ключових слів (напр., виховання; дитина; ...).

5. Рекомендація кафедри установи або рецензія доктора наук для авторів без наукових ступенів.

6. Статтю, заповнену заявку, угоду про публікацію та авторські права надсилати на платформу (<http://lssp.dspu.edu.ua/user/register>).

7. Контактна інформація: e-mail: kafpedag@gmail.com; ДДПУ ім. Івана Франка, 24, м. Дрогобич, 82100, Україна.

AUTHOR GUIDELINES

Human Studies. Series of «Pedagogy» is included in the list of scientific professional editions of Ministry of Education and Science of Ukraine (MES Order № 1021 of 07 October, 2015), Google Scholar, Polish Scholarly Bibliography, ERIH PLUS, Directory of Open Access Journals, Ulrich's Periodicals Directory, Crossref.

Journal languages: Ukrainian, English, Polish, Russian.

Periodicity – biannual (April, September).

The article submitted to the collection should correspond to its subject and the current state of science, be literally worked out. The author of the article is responsible for the authenticity of the material presented, for the possession of this material to him personally, for the correct citation of the sources and references to them.

1. Articles should be 12–15 pages long and typewritten, font – Times New Roman, font size – 14 pt, line spacing – 1,5 pt.

2. The author should have ORCID (<http://orcid.org/>), ResearcherID (<http://www.researcherid.com/>).

3. Articles should have an established structure. The body text should comply with the requirements of the Ministry of Education and Science Qualifying Board for professional journals and publications and contain the following elements: the statement of the problem (200–250 words); the analysis of recent research (300–400 words) (a list of surnames is not allowed (professional culture of the future teacher (F.N. Alipkhanova, Y.Ch. Kozireva, M.I. Sitnikova); the definition of the aim and objectives of the research; summary of the basic research material with exhaustive justification of scientific results (divide into 2–3 parts with the name of each); conclusions (research findings and perspectives); acknowledgments; funding.

4. References should be presented in APA style (<http://www.apastyle.org/>), in the alphabetical order (first Cyrillic, then Latin). Definitely the transliteration and translation into English of the list of references is given at the end of the article (<http://www.slovyk.ua/services/translit.php>). Please use 3–4 sources with DOI number, which are in the Web of Science/Scopus journals.

5. The article should be followed by a one-page abstract in Ukrainian and English (300–350 words). 5–7 Key words (e.g., education; child;...).

6. Recommendation of the institution department or a review of the doctor of sciences for authors without scientific degrees.

7. The article, the application form and Publication Agreement and Copyright License should be sent to the platform (<http://lssp.dspu.edu.ua/user/register>).

8. Contact information: E-mail: kafpedag@gmail.com; Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University.

НАУКОВЕ ВИДАННЯ

**ДРОГОБИЦЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ
УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ІВАНА ФРАНКА**

ЛЮДИНОЗНАВЧІ СТУДІЇ

**ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ
ДРОГОБИЦЬКОГО ДЕРЖАВНОГО ПЕДАГОГІЧНОГО
УНІВЕРСИТЕТУ ІМЕНІ ІВАНА ФРАНКА**

Серія «Педагогіка»

ВИПУСК 9/41 (2019)

Головний редактор ***Ірина Невмержицька***

Технічний редактор ***Ольга Лужецька***

Здано до набору 03.07.2019 р. Підписано до друку 10.07.2019 р.
Формат 70x100/16. Папір офсетний. Гарнітура Times. Наклад 300 прим.
Ум. друк. арк. 12,00. Зам. 123.

Адреса редакції та видавництва:

82100, м. Дрогобич, Львівська обл., вул. І. Франка, 24
Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка
Тел./факс: + 38 03 244 21282, +38095 611 74 11
e-mail: kafpedag@gmail.com
Сайт: <http://lssp.dspu.edu.ua>

COLLECTION OF SCIENTIFIC ARTICLES

DROHOBYCH IVAN FRANKO STATE
PEDAGOGICAL UNIVERSITY

HUMAN STUDIES

A COLLECTION OF SCIENTIFIC ARTICLES
OF THE DROHOBYCH IVAN FRANKO
STATE PEDAGOGICAL UNIVERSITY

Series of «Pedagogy»

ISSUE 9/41 (2019)

Production Editor *Iryna Nevmerzhytska*

Technical Editor *Olha Luzhetska*

Submitted for type-setting on 03.07.2019. Signed for printing on 10.07.2019.
Format 70x100/16. Offset printing. Type: Times. Circulation up to 300 copies.
Accounting and publishing sheet 12.00. Order 123.

Editorial office address:

82100, Drohobych, Lviv region, Ivan Franko, 24
Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University
Тел./факс: + 38 03 244 21282, +38095 611 74 11
e-mail: kafpedag@gmail.com
Website: <http://lssp.dspu.edu.ua>