

Науково-педагогічний журнал • Виходить двічі на рік • Заснований 1997 року

Передплатний індекс 40787

ЗМІСТ

ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ ТА ФІЛОСОФІЯ ОСВІТИ

Оксана БРОНІШЕВСЬКА. Актуалізація наукового пізнання студентів надніпрянських університетів під впливом європейсько-філософської ідейності (XIX – початок XX століть).....	4
Тетяна ДОРОНІНА, Марина КОЖОКАР. Особливості фізичного виховання в системі освіти сучасних європейських країн.....	8
Михайло МАТКОВСЬКИЙ. Особливості вербальної взаємодії вчителя та учня в освітньому просторі школи (за творами Івана Франка).....	12
Зіновія НАГАЧЕВСЬКА. Вища освіта української молоді у змісті діяльності представників Східної Галичини в австрійському парламенті наприкінці XIX – на початку XX століть.....	16
Віта ОВДІЙЧУК. Структурно-компонентний аналіз поняття "критичне мислення" у психолого-педагогічному дискурсі.....	22
Ольга ТЕЛЬНА. Ставлення батьків дітей з особливими освітніми потребами до інклюзивної освіти в Україні.....	28
Олександра ЦИБАНЮК. Національна олімпіада шкільного спорту як специфічна форма фізичного виховання учнів сучасної Румунії.....	33
Світлана ШЕВЧЕНКО. Organizations of inclusive education for children with special needs at the present time independence of Ukraine (2011–2017).....	38
Danai КОККАЛІ. Teachers' perceptions of inclusive education on the backgrounds of greek schools.....	44
Spyridoula МІЗУТІРА, Mariana СОКОЛ, Galyna РОЗЛУТСКА. Theoretical and pedagogical backgrounds to children's asperger syndrome definition.....	48

МЕТОДИКА НАВЧАННЯ

Марія АДАМІВ, Людмила МАЦУК, Олександра КУЗЕНКО. Формування в дітей дошкільного віку із порушеннями психофізичного розвитку ціннісного ставлення до життя.....	53
Ніна ГОРДІЙ. Виховання патріотичних почуттів у дітей старшого дошкільного віку засобом дитячої художньої літератури.....	57
Тетяна КОТИК, Ірина КЄЖКОВСКА. Ознайомлення студентів закладів педагогічної освіти із внеском В. Сухомлинського в методику навчання рідної мови.....	63
Марія ОЛІЯР. Методика навчання мови на основі тексту: сучасні підходи.....	69
Микола ЧУМАК. У чому полягає відмінність між теорією і практикою фізичного експерименту?	
Михайло ЯЦУРА, Анна ГАМАРНИК, Богдан РАЧІЙ. Силлабус та навчально-методичний комплекс дисциплін: спільності і відмінності	
Olena ANDREIEVA. Impact of literary works on developing emotional intelligence and raising human values	

УПРАВЛІННЯ ОСВІТОЮ

Валентина ГРЕЩУК, Наталія ДРАНЩИНА. Упровадження нового правопису у сферу освіти та культури	
Петро СІКОРСЬКИЙ. Основні педагогічні підходи та їх вплив на формування навчальних технологій	
ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА ТА ОСВІТА ДОРΟΣЛИХ	
Тетяна ДУДКА. До проблеми формування крос-культурної компетентності майбутніх туризмологів	
Мирослав КРИШТАНОВИЧ. Досвід формування професійної компетентності в майбутніх фахівців образотворчого і декоративного мистецтва у європейських країнах	
Петро КУЗЕНКО. Ознайомлення з музейно-галереєю справою та організацією виставкової діяльності як важлива складова професійної підготовки майбутніх митців	
Вікторія СТИНСЬКА, Любов ПРОКОПІВ. Технології формування лідера у процесі професійної підготовки викладача ЗВО	
Galyna BUCHKIVSKA, Valentyna BARANOVSKA, Kateryna BINYTSKA. Use of ict and folk decorative and applied arts in the process of professional training of future teachers	

Засновники, редакція

Івано-Франківський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти,
Державний вищий навчальний заклад "Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника"
Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації
КВ № 23914-13754 ПР від 03.04.2019 року
Науково-педагогічний журнал "Освітні обрії" внесений до нового Переліку наукових фахових видань
України в галузі педагогічних наук (наказ МОН України від 17.03.2020 № 409 "Про затвердження
рішень Атестаційної колегії Міністерства від 6 березня 2020 року")

Головна редакційна колегія

Головні редактори

БУДНИК Олена, доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки початкової освіти, директор Центру інноваційних освітніх технологій "PNU-EcoSystem", ДВНЗ "Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника" (Україна)

ЗУБ'ЯК Роман, кандидат педагогічних наук, ректор, Івано-Франківський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти (Україна)

Редакційна колегія

МИХАЙЛИШИН Галина, доктор філософських наук, професор, проректор з науково-педагогічної роботи, ДВНЗ "Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника" (Україна)

СМОЛІНСЬКА Олеся, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри філософії та педагогіки, Львівський національний університет ветеринарної медицини та біотехнологій імені С. З. Гжицького (Україна)

КРИШТАНОВИЧ Мирослав, доктор наук з державного управління, доцент, професор кафедри педагогіки та інноваційної освіти, Національний університет "Львівська політехніка" (Україна)

ДЗЯБЕНКО Ольга, проєктний менеджер, навчальна лабораторія Деусто, інженерний факультет, Університет Деусто (Іспанія)

ЛІСНИК Антон, доктор наук, доцент, завідувач кафедри менеджменту, Католицький університет в Ruzomberok (Словацька Республіка)

ПАПАЄВРІЩОУ Маріос, доктор наук, кафедра природничих наук, Кіпрський університет (Республіка Кіпр)

КРИШТАНОВИЧ Світлана, кандидат наук з державного управління, доцент, доцент кафедри економіки та менеджменту, Львівський державний університет фізичної культури ім. Івана Боберського (Україна)

НІКОЛАЄСКУ Інна, доктор педагогічних наук, доцент, доцент кафедри дошкільної освіти, Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького (Україна)

ВАСЯНОВИЧ Григорій, доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри гуманітарних дисциплін та соціальної роботи, Львівський державний університет безпеки життєдіяльності (Україна)

МАРИНОВСЬКА Оксана, доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри менеджменту та освітніх інновацій, Івано-Франківський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти (Україна)

САЙДАК-БУРСКА Анна, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри шкільної педагогіки та академічної дидактики, Ягеллонський університет (Республіка Польща)

ВИРОСТКЄВІЧ Міхель, доктор наук, богослов, еколог, експерт у галузі засобів масової інформації, професор, Люблінський Католицький університет Івана Павла II (Республіка Польща)

МАЗУР Піотр, доктор педагогічних наук, завідувач кафедри педагогіки, професор, Державна Вища Професійна школа в Хелмі (Республіка Польща)

КОТИК Тетяна, доктор педагогічних наук, професор кафедри фахових методик і технологій початкової освіти, ДВНЗ "Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника" (Україна)

ОЛІЯР Марія, доктор педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри педагогіки початкової освіти, ДВНЗ "Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника" (Україна)

ЧУМАК Микола, доктор педагогічних наук, завідувач кафедри теорії та методики навчання фізики та астрономії, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова (Україна)

ЦЮНЯК Оксана, доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки початкової освіти, доцент, ДВНЗ "Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника" (Україна)

БУЧКІВСЬКА Галина, доктор педагогічних наук, професор, декан гуманітарного факультету, Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія (Україна)

ПСХОТА Беата Анна, доктор педагогічних наук, доцент, Державна Вища Професійна Школа імені Пігона в Кросно (Республіка Польща)

БАСАРАБ Володимир, кандидат педагогічних наук, викладач кафедри професійної освіти та інноваційних технологій, ДВНЗ "Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника" (Україна)

Рекомендовано до друку вченою радою ОІППО від 29 червня 2021 року, протокол № 2

Літературний редактор Оксана Василечко
Комп'ютерне складання та верстання Світлани Гритчук

- Редакція приймає до розгляду лише ті статті, що не були раніше опублікованими та не є поданими до інших видань.
- Редакція редагує подані матеріали. Рукописи статей авторам не повертаються.
- Редакція залишає за собою право скорочувати і редагувати надіслані матеріали, не порушуючи їхнього основного змісту.
- За достовірність фактів, цитат, власних імен та інших відомостей відповідають автори публікацій.

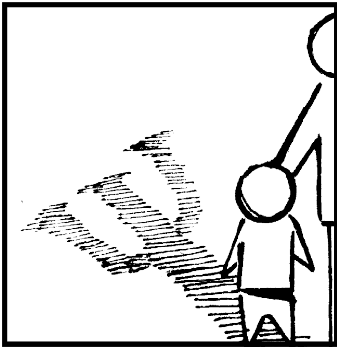
Адреса редакцій: 76000 м. Івано-Франківськ, пл. Міцкевича, 3, тел. 0342 532493

e-mail: slovo@oippo.if.ua

веб-сайт: <http://scijournals.pnu.edu.ua/>

НАШІ АВТОРИ

- АДАМВ МАРІЯ, викладач фахового медичного коледжу, Івано-Франківський національний медичний університет
- АНДРЕЄВА ОЛЕНА, аспірант кафедри педагогіки, Східноукраїнський національний університет імені Володимира Дала
- БАРАНОВСЬКА ВАЛЕНТИНА, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри природничо-математичних дисциплін, Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія
- БІНИЦЬКА КАТЕРИНА, доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки, Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія
- БРОНШЕВСЬКА ОКСАНА, аспірантка кафедри теорії та методики викладання фізики і астрономії, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова
- БУЧКІВСЬКА ГАЛИНА, доктор педагогічних наук, професор, заслужений діяч мистецтв України, декан гуманітарного факультету, професор кафедри образотворчого, декоративно-прикладного мистецтва та технологій, Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія
- ГАМАРНИК АННА, кандидат фізико-математичних наук, доцент кафедри медичної інформатики, медичної та біологічної фізики, Івано-Франківський національний медичний університет
- ГОРДІЙ НІНА, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії і методики дошкільної освіти, Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка
- ГРЕЩУК ВАЛЕНТИНА, кандидат філологічних наук, доцент кафедри загального та германського мовознавства, директор Навчально-наукового інституту українознавства, Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника
- ДОРОНІНА ТЕТЯНА, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки, Криворізький державний педагогічний університет
- ДРАНЩИНА НАТАЛІЯ, провідний фахівець Навчально-наукового інституту українознавства, Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника
- ДУДКА ТЕТЯНА, професор кафедри педагогіки та психології професійної освіти, Національний авіаційний університет
- КОЖОКАР МАРИНА, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри фізичного виховання, Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича
- КСЖКОВСКА ПРИНА, кандидат педагогічних наук, нострифіковано як доктор суспільних наук у галузі педагогіки, професор, Гданська Вища Гуманістична Школа в Гданську Філія в Кошаліні, Польща
- КОККАЛІ ДАНАІ, аспірантка кафедри англійської філології та методики навчання англійської мови, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка
- КОТИК ТЕТЯНА, доктор педагогічних наук, професор кафедри фахових методик і технологій початкової освіти, Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника
- КРИШТАНОВИЧ МИРОСЛАВ, доктор наук з державного управління, професор, професор кафедри педагогіки та інноваційної освіти, Інститут права, психології та інноваційної освіти Національного університету "Львівська політехніка"
- КУЗЕНКО ОЛЕКСАНДРА, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри, українознавства і філософії, Івано-Франківський національний медичний університет
- КУЗЕНКО ПЕТРО, кандидат мистецтвознавства, доцент кафедри образотворчого і декоративно-прикладного мистецтва та реставрації, Навчально-науковий інститут мистецтв ДВНЗ "Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника"
- МАТКОВСЬКИЙ МИХАЙЛО, кандидат філософських наук, доцент кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи, Львівський національний університет імені Івана Франка
- МАЦУК ЛЮДМИЛА, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії та методики дошкільної і спеціальної освіти, ДВНЗ "Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника"
- МІЗИТРА СПИРІДОУЛА, аспірантка кафедри англійської філології та методики навчання англійської мови, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка
- НАГАЧЕВСЬКА ЗІНОВІЯ, доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки та освітнього менеджменту імені Богдана Ступарика, ДВНЗ "Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника"
- ОВДІЙЧУК ВІТА, аспірантка кафедри початкової та дошкільної освіти, Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка Степана Дем'янчука
- ОЛІЯР МАРІЯ, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки початкової освіти, ДВНЗ "Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника"
- ПРОКОПІВ ЛЮБОВ, кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри педагогіки та освітнього менеджменту імені Богдана Ступарика, ДВНЗ "Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника"
- РАЧІЙ БОГДАН, доктор фізико-математичних наук, професор кафедри матеріалознавства та новітніх технологій, ДВНЗ "Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника"
- РОЗЛУЦЬКА ГАЛИНА, доктор педагогічних наук, професор кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи, ДВНЗ "Ужгородський національний університет"
- СІКОРСЬКИЙ ПЕТРО, доктор педагогічних наук, професор, почесний академік НАПН України, професор кафедри педагогіки та інноваційної освіти, Національний університет "Львівська політехніка"
- СТИНСЬКА ВІКТОРІЯ, доктор педагогічних наук, професор, професор педагогіки та освітнього менеджменту імені Богдана Ступарика, ДВНЗ "Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника"
- СОКОЛ МАР'ЯНА, доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри романо-германської філології, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка
- ТЕЛЬНА ОЛЬГА, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри корекційної освіти та спеціальної психології, Комунальний заклад "Харківська гуманітарно-педагогічна академія" Харківської обласної ради
- ЦИБАНЮК ОЛЕКСАНДРА, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії та методики фізичного виховання і спорту, Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича
- ЧУМАК МИКОЛА, доктор педагогічних наук, завідувач кафедри теорії та методики навчання фізики і астрономії, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова
- ШЕВЧЕНКО СВІТЛАНА, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник відділу історії та філософії освіти Інституту педагогіки, Національна академія педагогічних наук України
- ЯЦУРА МИХАЙЛО, кандидат фізико-математичних наук, професор кафедри матеріалознавства та новітніх технологій, ДВНЗ "Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника"



УДК 378.12

*ОКСАНА БРОНІШЕВСЬКА, аспірантка кафедри теорії та методики викладання фізики і астрономії, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Україна
ORCID ID 0000-0001-8906-0330
oksanabronisevska@gmail.com*

АКТУАЛІЗАЦІЯ НАУКОВОГО ПІЗНАННЯ СТУДЕНТІВ НАДНІПРЯНСЬКИХ УНІВЕРСИТЕТІВ ПІД ВПЛИВОМ ЄВРОПЕЙСЬКО-ФІЛОСОФСЬКОЇ ІДЕЙНОСТІ (XIX – ПОЧАТОК XX СТОЛІТЬ)

OKSANA BRONISHEVSKA, graduate student of the Department of theories and methods of teaching physics and astronomy of National Pedagogical Dragomanov University

UPDATING OF SCIENTIFIC KNOWLEDGE OF STUDENTS OF NADNIPRIANSK UNIVERSITIES UNDER THE INFLUENCE OF EUROPEAN-PHILOSOPHICAL IDEAS (XIX – EARLY XX CENTURY)

У статті розкрито значущість впливу європейсько-філософської ідейності на актуалізацію наукового пізнання студентів надніпрянських університетів у XIX столітті. Підкреслено, що з часу відкриття останніх увага студентської молоді зорієнтовувалася на необхідність розвитку раціонального мислення, а не пасивного сприйняття науково усталених концепцій.

У ході дослідницького пошуку підсумовано значущість впливу на наукове пізнання студентів іноземної професури, яка спрямовувала студентів у напрямі залучення до предметних відрефлексувань гнучкого мислення, що вможливило глибинність осягнення істини.

Актуалізовано підвищення рівня академічної уваги досліджуваного

історичного періоду до експериментальної роботи, що позначилося на регламентованості цього напрямі академічної роботи та розробленні відповідного методичного забезпечення.

Ключові слова: студенти, наукове пізнання, університет, Надніпрянщина, європейсько-філософська ідейність.

Summary. The article reveals the significance of the influence of the European philosophical ideology on the actualization of scientific knowledge of students of the Dnieper region universities in the XIX century. It emphasizes that since the opening of the above-mentioned universities the attention of student youth has been focused not on the need to develop rational thinking but not on the passive perception of scientifically established concepts.

The research summarizes the significance of the impact of foreign professors' students on scientific

cognition, which directed students at the involvement in the subject reflections of flexible thinking allowing the depth of understanding the truth.

Key words: students, scientific cognition, university, Dnieper region, European philosophical ideology.

Meta: проаналізувати вплив європейсько-філософської ідейності на актуалізацію наукового пізнання студентів Надніпрянських університетів у XIX – на початку XX століть.

The purpose of the research. To analyze the influence of the European philosophical ideology on the actualization of scientific cognition of students of the Dnieper region universities in the XIX – early XX century.

Постановка проблеми в загальному вигляді. Сучасні аспекти активного розвитку освіти актуалізують на порядку денному пошук найбільш дієвого інструментарію, підвищення

рівня професійної підготовки студентської молоді відповідно до наявних соціокультурних вимог ХХІ століття. У цьому ракурсі досить традиційним дослідницьким кроком буде звернення до наявної історико-педагогічної скарбниці, яка розкриває усю повноту академічного минулого і багатогранність педагогічної майстерності професорсько-викладацького складу, котрий виховав не одне покоління студентів.

У такому векторі пошуку досить пізнавальними для нас залишаються питання, які пов'язані з розкриттям рівня впливу європейсько-філософської ідейності на актуалізацію наукового пізнання студентів наддніпрянських університетів, які першими взяли на свої плечі непосильний тягар розвитку науки у класично-академічних умовах досліджуваного періоду та досягли певного рівня результативності.

Аналіз досліджень і публікацій.

Необхідність окреслення заявленої феноменологічної сутності актуалізувала потребу звернення до існуючих тематичних напрацювань (зокрема, О. Сухомлинської, Н. Дем'яненко, Т. Дудки, Н. Коляди, В. Сиротюка, М. Чумака та інших), які побіжно торкаються розкриття досліджуваної проблематики. У розробках перелічених дослідників знаходимо розгорнутий історико-педагогічний аналіз освітнього поступу, який зазнавав впливу як внутрішніх, так і зовнішніх детермінант.

Переосмислення значущості досліджуваного актуалізувало необхідність формулювання цілої низки дослідницьких завдань:

- проаналізувати досліджувану феноменологію у розрізі наявної джерелознавчої бази;
- окреслити значущість впливу досліджуваного на подальший розвиток вітчизняної вищої школи;
- актуалізувати цінність історико-педагогічних розвідок на сучасному етапі розвитку українського суспільства.

Виклад основного матеріалу дослідження. Значний вплив на актуалізацію наукового пізнання студентів наддніпрянських університетів окресленого періоду мали науки природничого циклу. Центрованість останніх на пошуку взаємозв'язків серед реаль-

но існуючих явищ і процесів прискорила процес пізнання досліджуваними суб'єктами оточуючої реальності на рівні двох основних напрямів:

- експериментально-дослідницького, що передбачав необхідність залучення методологічного інструментарію та матеріально-технічного забезпечення з метою аргументування чи, навпаки, заперечення наявних теоретичних положень;
- математично-описового, що актуалізував вимірювання та представлення у числових параметрах досліджуваних закономірностей, що суттєво полегшувало процес пізнання та розуміння реально існуючого.

Слід зауважити, що обидва напрями пізнання світу прийшли на зміну схоластичним обмеженням, які стримували розвиток науки і, як наслідок, суспільний поступ у цілому.

З перших днів відкриття на теренах Наддніпрянщини перших класичних університетів увага студентської молоді зорієнтовувалася на необхідності розвитку раціонального мислення, оскільки пріоритетність людського розуму перед теологічно усталеним не викликала заперечень. Підтримання такого рівня пріоритетності забезпечував діючий професорсько-викладацький склад, який був запрошений до викладання у місцеві університети з різних куточків світу.

Іноземна професура привнесла у вітчизняні академічні стіни "дух" вільного часу, позбавленого схоластичних заперечень і розуміння того, що рух матерії у часопросторі є безмежним, а сама природа самодостатня і без дії надприродного. Домінуючим напрямом такої ідейності озвучувалася необхідність щодо впорядкування усього невпорядкованого за посередництвом світлого людського розуму, гнучкого мислення та глибинного пізнання істини.

Надзвичайно важливе значення у науковому пізнанні студентів університетів Наддніпрянщини мали праці Рене Декарта. До навчального обігу були залучені не лише його фізико-математичні здобутки, але й популяризовані рефлексологічні аспекти "методу радикального сумніву" (Фішер, 1906, с.127).

Надзвичайно цінними, на наш по-

гляд, підвалинами на шляху до вибудови цілісної конструкції наукового пізнання студентської молоді того часу була декартівська пріоритетність розуму та виявів строгості на етапі осягнення істини. Окрім цього, учений зосереджував увагу читачів на необхідності проведення дослідів з метою виявлення рівня достовірності отриманих даних. Можемо припустити, що наведена ідейність пробуджувала у студентських колах того часу непереборне бажання досягати істини у процесі пізнання та проводити дослідди з метою встановлення послідовності перебігу процесів на рівні визначених досліджуваних систем.

Черговою декартівською ідеєю, яка передбачено залишала сліди на канві наукового пізнання студентів наддніпрянських університетів, була пріоритетність "раціоналістичної етики", яку повинен був "освоїти" кожен молодий дослідник (Декарт, 2000). Змістове наповнення такої "етики" ґрунтувалося на концептуально-раціоналістичних положеннях, які окреслювали характерологічні особливості розуму на рівні:

- інструменту для отримання посправжньому істинного знання;
- джерела пізнання, що "циркулює" завдяки наявності самосвідомості;
- духовного начала, яке не залежить від матеріального чи фізичного.

Цілком зрозуміло, що такий раціонально-центрований концепт декартівського пізнання не залишав байдужими тих представників тогочасного студентства, які намагалися "дістатися" до істини власними дослідженнями. Досить цінним, на наш погляд, науково-пізнавчим дороговказом декартівських положень було зосередження уваги студентської молоді на значущості самосвідомості в науковому пізнанні. Адже без чіткості усвідомлення суб'єктом пізнання рівнів взаємозв'язку кожного "структурного елемента" зовнішнього світу надзвичайно важко перейти до дослідження поліструктурності на мікрорівні. Вочевидь, зазначена позиційність увійшла в основу "популяризаційного" вектора декартівського твердження щодо універсалізму методу дедукції на рівні наукознавства.

Не менш цікавим декартівським формулюванням, яке знаходило схвальний відгук серед представників студентської молоді та наявного професорсько-викладацького складу, було "наукове усамітнення" (Фишер, 1906, с. 74). На думку французького вченого, цінність такого усамітнення приховується у можливості реалізації високорозумового акту пізнання та пошуку істинного знання. Змістовність цих слів спрямовувала студентів того часу на необхідність пізнання у самоті, оскільки відволікання уваги на другорядне не дозволяє досягти відповідного рівня результативності.

У такому змістовому ракурсі доречно підкреслити і той факт, що аналогічні погляди на предметність наукового усамітнення мав і Григорій Сковорода. Свої просвітницькі ідеї останній досить влучно розкрив у наступному висловлюванні: "Хто думає про науку, той любить її, а хто її любить, той ніколи не перестає вчитися, хоча б зовні він і здавався бездіяльним" (Взято з <https://www.jnsm.com.ua/h/PZ27/>). Ураховуючи і той факт, що в академічному обігу досліджуваних університетів праці Сковороди також користувалися значним "попитом", а тому можемо припустити, що інтелігентна молодь проводила для себе невидимі просвітницькі паралелі між французькою та вітчизняною ідейністю.

Ураховання фактажності того, що основою наукового пізнання є "...вивчення явищ у взаємозв'язку", привело нас до необхідності відрефлексування механіко-центрованих поглядів Декарта, які були в широкому обігу фізико-математичних факультетів наддніпрянських університетів (Gauch Hugh, 2009, p. 667). Так, під час вивчення астрономії студентів означеного факультету Харківського університету ознайомлювали з декартівськими переконаннями на світобудову.

Чільне місце в навчальному процесі, який актуалізував поетапність наукового пізнання студентів досліджуваного періоду, займали праці Френсіса Бекона. Одним з пріоритетних "девізів" хрестоматійного змісту серед молоді стало проголошення знань як найвищої сили, а того суб'єкта, хто володіє ними, – як найсиль-

нішого з-поміж тих, хто може щось зробити та тих, хто щось має. Фактично такі заклики спрямовували суб'єктів пізнання у напрямі розвитку нескінченних можливостей і примноження необмежених внутрішніх резервів, що сумарним чином залишало свій відбиток на науковому пізнанні.

З метою досягнення означеної вище ідейності у студентських колах досліджуваного періоду популяризувалася необхідність знанневого пошуку у трьох основоположних напрямках – аналіз, експеримент та спостереження. У вимірах такого тріо до уваги суб'єктів пізнання пропонувались індуктивний та дедуктивний шляхи освоєння реальності, абсолютно протилежні до пасивно-репродуктивного. Джерелознавчі дані засвідчують, що цитування викладачами Харківського університету в межах аудиторних занять фрагментів праці Бекона "Новий Органон" слугували дороговказом на роздоріжжях пізнання від одиничного до загального та навпаки.

На сторінках тематичних історіографічних роздумів знаходимо дані про те, що після виходу у світ зазначеної вище праці Бекона у європейських університетах того часу відбувся певний "переворот" у поглядах на розуміння прикладної сутності науки (A History of the University in Europe, 2004). Можемо припустити, що даний доробок також дещо вплинув на свідомість і наукове пізнання вітчизняного студентства досліджуваного періоду. Для того, щоб зрозуміти, які з наявних положень наведеної праці апіорі могли справити вплив на феноменологічне формування, варто дещо заглибитися у їх предметний розгляд.

Перші авторські враження від означеного вище заявленої працею Ф. Бекона були наступними. По-перше, на думку дослідника, суб'єкт пізнання може приборкати більшість смислових "вихорів" завдяки тому, що володітиме "зброєю" знань, яка непідвладна часу (Бэкон, 1987). По-друге, учений відстоював ідейність щодо найвищої цінності лише достовірних даних, які є своєрідним ключем до істинності світорозуміння та світобудови (Бэкон, 1987). Такі слова зорієнтовували чи-

тачів на необхідність відсіювання другорядних фактів, які не є істинними та приводять, урешті-решт, суб'єкта пізнання до смислового "блуду" (Бэкон, 1987). Першопричинність ухвалення суб'єкта в рамки такого блуду філософ співвідносив з неправильністю підбору методів дослідження (Бэкон, 1987). Значущість зазначеної ідейності приховується у необхідності компіляції суб'єкта пізнання до такого спектра методологічного інструментарію, який буде найбільш прийнятним варіантом на шляху до розв'язання конкретного дослідницького завдання.

По-третє, автор залишився переконаним у тому, що об'єктивності проведення наукового дослідження систематично заважає вплив "третіх" сил (Бэкон, 1987). До переліку таких "сил", на думку дослідника, увійшли:

а) стереотипи, що успадковані від попередніх поколінь;

б) смислові "блуди", які породжені некритичним розглядом реально існуючого;

в) неоднозначні висловлювання, що руйнують логіку розгляду і породжують запитання без відповідей (Бэкон, 1987).

Зміст останньої тези наштовхує нас на висновок, що ідейність праці Ф. Бекона наводила вітчизняних студентів згадуваних університетів на думку, що вони повинні: відходити від нав'язаних стереотипів (зокрема, на рівні наукознавства); притримуватися логічного та критичного мислення; слідкувати за власними висловлюваннями, щоб вони були лаконічними, змістовними та водночас зрозумілими для співрозмовника. Цілком очевидним для нас є і той факт, що такий глибинний характер повчальних висловлювань Бекона і справді був незамінним "атрибутом" на шляху до феноменологічного формування.

По-четверте, англійський емпірист популяризував необхідність дослідження складних систем у сукупній цілісності складових елементів, що формували єдиний конструкт ідейного сприйняття та розуміння (Бэкон, 1987). Таким чином, сам дослідник упевнився у продуктивності використання індуктивного методу в пізнанні складного феномена. Окрім цього,

сам Ф. Бекон вважає, що одним з показників результативності реалізації суб'єктом пізнання завдань наукового дослідження є підняття його до вершин фундаментального знання, яке відкриває усі грані універсального (Бэкон, 1987). По-п'яте, дослідник намагався донести до своєї аудиторії читачів істинність того, що науковий поступ незалежний від релігії, оскільки перший має свої закономірності розвитку, що залежать від людського фактору (Бэкон, 1987). Ще однією родзинкою авторської ідеї є те, що організація процесу пізнання повинна опиратися лише на такі достовірні дані, які ми отримуємо з допомогою органів чуття (Бэкон, 1987).

По-шосте, іноземний історик звернув увагу на необхідність досягнення істини з допомогою двох векторів – розуму та досліду (Бэкон, 1987). Це наштовхує нас на усвідомлення вагомості інтелектуальних здібностей, рівня розвитку пам'яті та швидкості перебігу розумових операцій.

Проголошення на широкий загал студентської і професорсько-викладацької аудиторії, "оспіваної" європейськими дослідниками ціннісної значущості експериментальної роботи виносило на порядок денний питання щодо підкріплення теоретичного викладу відповідними практико-центрованими діяльними починами. У зв'язку з тим, що популярність експериментальних досліджень в академічних умовах набувала все більших обертів, актуалізувалася необхідність винесення на розгляд Міністерства народної освіти окресленої проблеми. Зокрема, результативністю такого "цільового" звернення стало оприлюднення розпорядження "Про запровадження викладання експериментальної фізики головним предметом на відділах природничих і математичних наук фізико-математичного факультету Харківського університету" (О введении преподавания экспериментальной физики..., 1868). Слід зауважити, що документ не став "профанацією", а справжньою експериментально-дослідницькою віхою в історії розвитку фізико-математичного факультету названого закладу Наддніпрянщини. Зокрема, своєрідним

слобожанським підтвердженням аргументованості наведеної тези слугує опублікування вже на початку наступного століття "Програми дослідної фізики" в авторській редакції А. Грузинцев (Грузинцев, 1907).

Висновки та перспективи подальших досліджень. Підсумовуючи викладене, зауважимо, що проблема актуалізації наукового пізнання студентів перших класичних університетів Наддніпрянщини знаходилася в епіцентрі уваги тогочасного професорсько-викладацького складу. Зазначена тенденційність продукувала актуалізацію пізнання у двох напрямках – експериментально-дослідницькому та математично-описовому. У ході дослідницького пошуку вдалося розкрити основоположність впливу на феноменологічне функціонування ідей Р. Декарта та Ф. Бекона.

Пріоритетність поглядів першого із згаданих європейських філософів розкривалася в науково-пізнавальній пріоритетності: розумових дій, наукових дослідів, раціоналістичної етики та наукового усамітнення. Узагальнення джерелознавчих матеріалів засвідчило глибинність впливу досліджуваної пріоритетності на актуалізацію наукового пізнання тогочасного студентства.

На рівні досліджуваної феноменології багатоаспектність концептуальних беконівських положень приховувалася у необхідності знанневого пошуку у трьох основоположних напрямках (аналіз, експеримент та спостереження), що привело до досягнення відповідного рівня науково-пізнавальної результативності.

Перспективність подальших наукових розвідок вбачаємо в освоєнні тематично-персоніфікованої спадщини представників професорсько-викладацького складу наддніпрянських університетів.

СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ

A History of the University in Europe. (2004). Universities in the Nineteenth and Early Twentieth Centuries (1800–1945). Cambridge: Cambridge University Press.

Gauch Hugh, G. (2009). Science,

Worldviews, and Education. *Science & Education*, 18 (6–7), 667–695.

Бэкон, Ф. (1987). Новый Органон. Москва: Наука.

Грузинцев, А. П. (1907). Программа опытной физики. Харьков: Тип. ун-та.

Декарт, Р. (2000). Метафізичні роздуми. Київ: Юніверс.

О введении преподавания экспериментальной физики главным предметом в отделениях естественных и математических наук физико-математического факультета Харьковского университета. *Распоряжение МНП от 13 июня 1868 г. ЖМНП*, 8, 53–57.

Правила життя Григорія Сковороди. Взято з <https://www.jnsm.com.ua/h/PZ27/>

Фишер, К. (1906). Декарт, его жизнь, сочинения и учение. СПб.: Д. Е. Жуковского.

REFERENCES

A History of the University in Europe. (2004). Universities in the Nineteenth and Early Twentieth Centuries (1800–1945). Cambridge: Cambridge University Press [in English].

Gauch Hugh, G. (2009). Science, Worldviews, and Education. *Science & Education*, 18 (6–7) [in English].

Bekon, F. (1987). *Novyy Organon*. Moskva: Nauka [in Russian].

Gruzintsev, A. P. (1907). *Programma opyitnoy fiziki*. Harkiv: Tip. un-ta [in Russian].

Dekart, R. (2000). *Metafizy'chni rozmy'sly'*. Kyiv: Yunivers [in Ukrainian].

О введении преподавания экспериментальной физики главным предметом в отделениях естественных и математических наук физико-математического факультета Харьковского университета. *Rasporyazhenie MNP ot 13 iyunya 1868 g. ZhMNP*, 8 [in Russian].

Pravy'la zhy'ttya Gry'goriya Skovorody'. Retrieved from <https://www.jnsm.com.ua/h/PZ27/> [in Ukrainian].

Fisher, K. (1906). *Dekart, ego zhizn, sochineniya i uchenie*. SPb.: D. E. Zhukovskogo [in Russian].

Стаття надійшла

УДК 373.3/.5.214.18:796.011.3](498)

*ТЕТЯНА ДОРОНІНА, доктор педагогічних наук,
професор, завідувач кафедри педагогіки, Криворізький
державний педагогічний університет, Україна
ORCID ID 0000-0002-3990-7959*

*МАРИНА КОЖОКАР, кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри фізичного виховання, Чернівецький
національний університет імені Юрія Федьковича,
Україна
ORCID ID 0000-0003-1658-3549*

ОСОБЛИВОСТІ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ В СИСТЕМІ ОСВІТИ СУЧАСНИХ ЄВРОПЕЙСЬКИХ КРАЇН

*TATIANA DORONINA, Professor of pedagogy, Professor
Department of Pedagogy, Kryvyi Rih State Pedagogical
University, Ukraine*

*MARINA KOZHOKAR, Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor of Physical Education, Yuriy
Fedkovych Chernivtsi National University, Ukraine*

PECULIARITIES OF PHYSICAL EDUCATION IN THE EDUCATION SYSTEM OF MODERN EUROPEAN COUNTRIES

У статті проаналізовані особливості фізичного виховання в системі освіти сучасних країн Європи. Визначені дані щодо офіційного виділення навчального часу для уроку фізичної культури; виокремлено тенденцію збереження або не суттєвої зміни кількості годин, передбачених на фізкультурно-оздоровчу роботу в початковій та середній школах. Визнано, що в низці європейських країн впроваджено та популяризуються нетрадиційні види спорту. Наведено приклад використання тег регбі, гри, яка є популярною серед школярів сучасної Румунії.

Ключові слова: освіта, Європа, фізична культура, урок, гра, країна, учні, тег регбі.

Summary. The article analyzes the features of physical education in the education system of modern European countries. The data on the official allocation of study time for physical education lessons are determined, the tendency of preservation or not significant change of the number of

hours provided for physical culture and health work in primary and secondary schools is singled out. It is recognized that non-traditional sports have been introduced and popularized in a number of European countries. An example is given of the use of the rugby tag, a game that is popular in modern Romania for all schoolchildren without exception.

Key words: education, Europe, physical culture, lesson, game, country, students, rugby tag.

Мета: проаналізувати особливості фізичного виховання в системі освіти сучасних країн Європи.

Постановка проблеми в загальному вигляді. У цілій низці країн світу відбувається трансформація освітніх систем, формується зв'язок між етапами освіти, метою якого визначаємо руйнування наявних проблем, ліквідацію вікових кризових ситуацій, що виникають у "крокуванні" з однієї шкільної сходинки до іншої, а також стимулювання розвитку дітей з урахуванням їх індивідуальних можливостей та особливостей культурного й соціального середовища (*Hardman,*

2008).

Важливим джерелом визначення сучасної стратегії розвитку сфери фізичного виховання в Україні є аналіз передового досвіду організації навчально-виховного процесу, дослідження закономірностей та тенденцій розвитку цієї важливої складової частини освітньої сфери в різних країнах світу.

Аналіз досліджень і публікацій.

За останні роки помітно зріс інтерес науковців до вивчення світових освітніх систем, і, зокрема, фізичного виховання. Вивчення досвіду європейських країн у галузі фізичного виховання і спорту представлено низкою праць педагогів, фахівців галузі тощо. Зокрема, аспекти програмового забезпечення фізичного виховання учнів початкової школи Румунії (2014–2020 рр.), особливості надання теоретико-методичної допомоги розглядали О. Цибанюк та Ю. Мосейчук (*Tsybanyuk & Moseychuk, 2019*). У дослідженні А. Яковенко представлено структуру системи загальної середньої освіти деяких країн Європи, Азії, Америки; виокремлено загальну тенденцію обов'язковості фізично-

го виховання як навчального предмета з різною кількістю відведеного часу. У більшості досліджуваних країн Європи обов'язкові уроки фізичної культури доповнені заняттями у шкільних спортивних клубах і секціях з великим вибором видів рухової активності (Яковенко, 2018).

Організація фізичного виховання та спорту у школах країн Європи є предметом вивчення таких зарубіжних фахівців, як R. Naul (2002), E. Попспех, М. Шапелявы, Ю. Войнар (2002), W. Horner, H. Dobert H., L. Reuter., B. Kopp (Horner, Dobert, Reuter & Kopp, 2015).

Виклад основного матеріалу дослідження. Характерними особливостями освітньої політики європейських країн у XXI ст. в напрямі розвитку шкільного фізичного виховання та спорту є визнання загального права всіх дітей на забезпечення потреби в русі через заняття фізичною культурою. Крім того, нормативно-правова база сучасних держав виокремила та обґрунтувала статус фізичного виховання як обов'язкового предмета шкільної навчальної програми, визнала спрямування освітнього процесу на збереження та зміцнення здоров'я, активізацію рухової діяльності, досягнення загального розвитку і безпеки життєдіяльності. У документах визначено спорт як чинник сталого розвитку суспільства, його роль у формуванні сучасного молодого покоління, і в цьому контексті наголошено на потенціалі фізкультурної освіти для формування соціальних навичок учнів, необхідності розширення співробітництва між школами, спортивними клубами та федераціями.

Знаходимо фізичну культуру серед обов'язкових дисциплін для вивчення протягом навчання у школі в більшості країн. Разом з нею пропонуються для вивчення: рідна та іноземні мови, література, математика, природничі науки (біологія, фізика, хімія), географія, історія, музика, образотворче мистецтво тощо. У деяких країнах (Японія, США, Канада, Великобританія, Німеччина та ін.) учні старшої школи мають право вибору навчальних дисциплін.

За даними звіту Eurydice Євро-

пейського Союзу "Фізичне виховання та спорт у школі в Європі" за 2013 р., фізичне виховання реалізовано як предмет в усі національні навчальні плани, що є обов'язковим на початковому та середньому рівнях освіти (*Physical Education and Sport at School in Europe: Eurydice Report, 2013*).

На вивчення предмета "Фізична культура" відводиться різна кількість годин. У країнах Європейського Союзу визначена мінімальна кількість – три години на тиждень для шкіл усіх держав. Розподіл часу (хвилин/на тиждень), передбаченого навчальною програмою фізичного виховання (європейські країни), представлено в таблиці 1 (*UNESCO-NWCPEA: World-wide Survey of School Physical Education, 2013*).

Зафіксовано збереження кількості часу, відведеного на урок фізичної культури в початковій та середній школі Азербайджану, Білорусі, Боснії і Герцоговини, Болгарії, Бельгії, Хорватії, Кіпру, Чеської Республіки, Молдови, Словачії, Турції та Швейцарії. Незначні зміни спостерігають у закладах освіти Великобританії, Грузії, Німеччини, Греції, Італії та Латвії. Здебільшого, це зменшення годин (до 10) у середній школі.

Наведені дані представляють офіційно регламентований час, передбачений навчальними програмами фізичного виховання у країнах Європи, проте засвідчено відмінність між ним документами і реальністю (офіційні звіти державної і регіональної влади, дослідження, опитування, думка експертів, наукові статті, статті у ЗМІ, інші публікації).

За даними А. Яковенко, школярі Бельгії, Німеччини, Італії, Фінляндії, Польщі відвідують три уроки фізичної культури на тиждень; щоденні заняття фізичними вправами проводяться у школах Великобританії, Франції та окремих провінцій Канади. Від двох до трьох уроків фізичної культури проходять у школах Австрії, Греції, Чехії, Болгарії (Яковенко, 2018).

Слід зазначити, що більшість країн Європи, Азії та Америки, окрім обов'язкових уроків фізичної культури, пропонують учням займатися у

шкільних спортивних секціях або клубах. У деяких державах (Італія, Франція, Польща та ін.) відвідування позакласних занять є обов'язковим. Види спорту, які пропонуються школярам у вільний від навчання час, залежать від матеріально-технічної бази закладу, географічних і кліматичних умов, інтересів учнів, а також кадрового забезпечення. У країнах Європи популярними є спортивні ігри, легка атлетика, плавання, гімнастика, танці. У Великобританії, наприклад, окрім традиційних видів, пропонуються і нетрадиційні – регбі, сквош, крикет, вітрильний спорт, гольф, хокей на траві, стрільба з лука, верхова їзда, ковзанярський спорт, стрибки у воду, скейтбординг тощо. Учні австрійських, італійських шкіл мають можливість займатися гірськолижним спортом. У Польщі позакласні заняття можуть бути у вигляді рекреаційних, рухливих і спортивних ігор, корегуючої гімнастики та лікувальної фізичної культури. У школах країн Азії культивуються національні види спорту. У США майже в кожній школі діє близько 20 спортивних секцій: з американського футболу, соккеру, баскетболу, волейболу, бейсболу, легкої атлетики, гольфу, тенісу та ін.; створюються шкільні спортивні команди з різних видів спорту.

На нашу думку, варто звернути увагу на популярний у сучасній Румунії такий вид спорту, як тег регбі (Rugby Tag) – безконтактну командну гру, метою якої є взяття воріт суперника або занесення м'яча за залікову зону опонентів. Кожний гравець має пояс, на якому закріплено два шнура, липучки або стрічки. Гравці, котрі атакують, намагаються виконати передачу м'яча, тоді як захисники пробують запобігти цьому, "позначаючи" гравця – витягуючи прикріплену на поясі стрічку. Тег регбі використовується як навчальна гра навіть у професійних командах. Тег регбі має декілька варіантів, одними з найвідоміших варіантів визначаємо OzTag та Mini Tag. За даними Вікіпедії, тег регбі потужно розвивається в Австралії, Ірландії, Новій Зеландії та Великобританії (Tag_rugby).

Змагання (офіційна назва в Ру-

Таблиця 1
Розподіл часу (хвилини/на тиждень), передбаченого навчальною програмою
фізичного виховання (європейські країни)

Країна	Початкова освіта		Середня освіта	
	Хв/тиждень	Рівень	Хв/тиждень	Рівень
Албанія	90	90	45	45
Арменія	95	95	90	90
Австрія	125	100-150	133	50-200
Азербайджан	90	90	90	90
Білорусь	90	90	90	90
Боснія і Герцоговина	90	90	90	90
Болгарія	100	70-120	102	80-120
Бельгія (Flanders)	50	50	50	50
Бельгія (Wallonia)	100	100	100	100
Хорватія	90	90	90	90
Кіпр	50	50	50	50
Чеська Республіка	90	90	95	95
Данія	120	120	150	150
Великобританія	120	120	120	120
Естонія	135	135	90	90
Фінляндія	88	75-90	81	45-90
Франція	220	220	165	165
Грузія	90	90	90	90
Німеччина	135	135	135	135
Греція	90	90	93	45-135
Угорщина	141	112-180	112	45-135
Ірландія	59	30-80	76	30-120
Італія	110	60-120	120	120
Латвія	82	70-95	90	80-100
Литва	117	70-135	93	90-135
Македонія	120	120	111	90-120
Молдова	90	90	90	90
Голандія	90	90	90	50-120
Норвегія	100	100	120	120
Польща	156	120-180	145	120-180
Португалія	67	45-90	140	120-180
Румунія	95	45-100	65	50-150
Сербія	120	90-135	110	90-135
Словакія	90	90	90	90
Іспанія	142	90-180	119	110-120
Швеція	85	60-120	102	60-140
Швейцарія	135	135	135	135
Турція	80	80	80	80

мунії – Srugby) організуються для однієї вікової категорії – учнів 9–12/13 класів гімназій і ліцеїв у міксованому форматі – у команді виступають і дівчата, і хлопці. Причиною такого обмеження визначаємо досить високі вимоги до фізичної підготовленості юних спортсменів, сформованості вмінь і навичок командної гри, тактики і стратегії. Методичні рекомендації презентують стандартний перелік засад організації змагань – система проведення, правила жеребкування, етапи змагань (шкільний, місцевий, повітовий, зональний, національний) і правила виходу в наступний етап, а також визнали факт виконання правил Румунської федерації регбі (*Prevederi metodologice si regulamente pentru disciplinele sportive nominalizate in calendarul competitiiilor sportive scolare nationale anul scolar, 2018–2019*).

Висновки та перспективи подальших досліджень. Характерними особливостями освітньої політики європейських країн у ХХІ ст. в напрямі розвитку шкільного фізичного виховання та спорту є визнання загального права всіх дітей на забезпечення потреби в русі через заняття фізичною культурою. Крім того, нормативно-правова база сучасних держав виокремила та обґрунтувала статус фізичного виховання як обов'язкового предмета шкільної навчальної програми, визнала спрямування освітнього процесу на збереження і зміцнення здоров'я, активізацію рухової діяльності, досягнення загального розвитку та безпеки життєдіяльності. За даними звіту Eurydice Європейського Союзу «Фізичне виховання та спорт у школі в Європі» за 2013р., фізичне виховання реалізовано як предмет в усі національні навчальні плани; він є обов'язковим на початковому та середньому рівнях

освіти. Наведено традиційні і нетрадиційні види спорту для країн Європи, зокрема популярний у сучасній Румунії такий вид спорту, як тег регбі (Rugby Tag).

СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ

Hardman, K. (2008). Physical Education in Schools: A Global Perspective. *Kinesiology*, 1 (40), 5–28.

Цибанюк, О. О. (2020). Інноваційний підхід до програмового забезпечення фізичного виховання учнів початкової школи Румунії (2014–2020 роки). *Освітні обрії*, 1, 36–40.

Цибанюк, О., Мосейчук, Ю. (2020). "Енциклопедія фізичного виховання й спорту в Румунії" – носій ідей фізичного виховання та спорту. *Фізичне виховання, спорт і культура здоров'я у сучасному суспільстві*, 1(49), 44–49.

Яковенко, А. В. (2018). Предмет "фізична культура" у системі середньої освіти зарубіжних країн. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*, 2 (96), 12–116.

Horner, W., D?bert, H., Reuter, L., Kopp, B. (2015). The Education Systems of Europe (Global Education Systems). Springer; 2nd ed., 908 p.

Physical Education and Sport at School in Europe: Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2013. 76 p.

UNESCO-NWCPEA: World-wide Survey of School Physical Education. (2013). Final Report, p. 114–15.

Tag_rugby. Retrieved from https://en.wikipedia.org/wiki/Tag_rugby

Prevederi metodologice si regulamente pentru disciplinele sportive nominalizate in calendarul competitiiilor sportive scolare nationale anul scolar 2018–2019. Retrieved from https://www.isj.tm.edu.ro/public/data_files/specializari/fisier-1867.doc

REFERENCES

Hardman, K. (2008). Physical Education in Schools: A Global Perspective. *Kinesiology*, 1 (40), 5–28.

Tsybanyuk, O. O. (2020). Innovative approach to software for physical education of primary school students in Romania (2014–2020). *Educational horizons*, 1, 36–40 [in Ukrainian].

Tsybanyuk, O., Moseychuk, Y. (2020). "Encyclopedia of Physical Education and Sports in Romania" – the bearer of the ideas of physical education and sports. *Physical education, sports and health culture in modern society*, 1 (49), 44–49 [in Ukrainian].

Yakovenko, A. V. (2018). The subject of "physical culture" in the system of secondary education in foreign countries. *Scientific journal of NPU named after Dragomanova*, 2 (96), 12–116 [in Ukrainian].

Horner, W., Dobert, H., Reuter, L., Kopp, B. (2015). The Education Systems of Europe (Global Education Systems). Springer; 2nd ed., 908 p.

Physical Education and Sport at School in Europe: Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2013. 76 p.

UNESCO-NWCPEA: World-wide Survey of School Physical Education. (2013). Final Report, p. 114–15.

Tag_rugby. Retrieved from https://en.wikipedia.org/wiki/Tag_rugby

Methodological provisions and regulations for the sports disciplines nominated in the calendar of national school sports competitions for the 2018–2019 school year. Retrieved from https://www.isj.tm.edu.ro/public/data_files/specializari/fisier-1867.doc [in Romanian].

Стаття надійшла

УДК [37.091.212-051-052:316.454.52](091)

*МИХАЙЛО МАТКОВСЬКИЙ, кандидат філософських наук, доцент кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи, Львівський національний університет імені Івана Франка, Україна
ORCID ID 0000-0002-5846-4719
Matkovskiy2017r@gmail.com*

ОСОБЛИВОСТІ ВЕРБАЛЬНОЇ ВЗАЄМОДІЇ ВЧИТЕЛЯ ТА УЧНЯ В ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРИ ШКОЛИ (ЗА ТВОРАМИ ІВАНА ФРАНКА)

MYKHAILO MATKOVSKYI, PhD in Education, Associate Professor of the department of General Pedagogy and Pedagogy of Higher Education of Ivan Franko National University of Lviv, Ukraine

MAIN FEATURES OF VERBAL INTERACTION OF TEACHER AND STUDENT IN THE EDUCATIONAL SPACE OF THE SCHOOL (FOLLOWING THE WORKS OF IVAN FRANKO)

Автором досліджуються особливості вербальної взаємодії вчителя та учня в освітньому просторі школи в контексті поглядів Івана Франка. Обґрунтовується необхідність пошуку нових стратегій та максимально сприятливих умов щодо підтримки процесів соціалізації, адаптації і самореалізації молоді в соціумі. Підкреслюється, що успіх педагогічного спілкування залежить від професійної підготовки, певних умінь і якостей учителя. Аргументується актуальність упровадження педагогічних ідей Івана Франка у процес навчання, виховання і розвитку особистості.

Ключові слова: освітній простір, Іван Франко, вербальна взаємодія, педагогічний вплив, особистість.

Summary. The features of verbal interaction are explored, namely those between teacher and student in the educational space of the school in the context of Ivan Franko's views. There has been explained the need to find new strategies and the most favorable conditions regarding the ways of supporting the processes of socialization, adaptation and self-realization of young people in society. It is emphasized that successful pedagogical communication between a

teacher and a student requires certain psychological features and abilities as well as professional training. It has been argued on the relevance of the introduction of Ivan Franko's pedagogical ideas in the process of teaching, education, and personal development.

Key words: educational space, Ivan Franko, verbal interaction, pedagogical influence, personality.

Мета: проаналізувати особливості вербальної взаємодії в освітньому просторі школи в контексті педагогічної спадщини Івана Франка.

Постановка проблеми в загальному вигляді. Проблема вербальної взаємодії як основа психолого-педагогічної взаємодії сьогодні особливо актуальна. Безперечним є і той факт, що між продуктивністю педагогічної діяльності та ефективністю педагогічного спілкування, що проявляється у взаємодії учнів з учителем, існує тісний взаємозв'язок. У свою чергу, найважливішими особливостями психолого-педагогічної взаємодії сучасної школи є цілісність, систематичність та безперервність, поступовий перехід від класно-урочних форм спілкування до позакласних, від офіційно регламентованого до неофіційно-довірливого характеру спілкування.

Тому важливо забезпечити формування правильної системи взаємодії учнів і вчителів, починаючи з першого року навчання.

Аналіз досліджень і публікацій.

Проблемам вербальної взаємодії в освітньому просторі присвячені праці багатьох відомих учених, зокрема, Б. Ліхачова, В. Кан-Каліка, А. Реана, Ш. Амонашвілі, О. Леонтьєва, Т. Біленко та інших). Б. Ліхачов наголошує, що спілкування є найважливішим середовищем духовного, суспільного та особистісного проявів людини, досягненням взаєморозуміння між людьми. Його соціально-психологічна сутність полягає у тому, що воно виступає живим безперервним процесом спілкування людей, забезпечує усю різноманітність життєдіяльності, взаємин, самопрояву та самоствердження за допомогою мови чи сленгу, а також міміки, поз, рухів тіла, жестів, символів, звукових сигналів, умовних *с* *а* (Ліхачев, 1992, с. 219). Особливо важливою, на думку вченого, бачиться комунікація в освітньому просторі, оскільки саме в ранньому та юнацькому віці відбувається формування особистості. Ш. Амонашвілі називає спілкування педагога з дітьми своєрідною "педагогічною симфонією", приділяючи важливу роль педагогічній майстерності вчителя, його

вмінню будувати своєрідні мости. Науковець розглядає вчителя як диригента у цьому діалозі, що вмів виявити різні точки зору, оцінки та позиції, зводити їх до цілісності (Ляудис, 1984).

У працях О. Леонтєва вивчався цілий спектр соціально-психологічних характеристик вербального спілкування педагога з учнями (сприятливий психологічний мікроклімат, покращення взаємин тощо), що активно впливають на морально-емоційний стан усіх учасників навчально-виховного процесу (Реан & Коломинский, 2006). Суголосним є праці В. Кан-Каліка, у якій учений досліджує роль спілкування в розвитку та становленні комунікативних зв'язків учителя й учнів, зокрема в контексті управління освітнім процесом (Кан-Калик, 1987). Професор Т. Біленко пише: "Мова – це не просто сума наявних слів, якими послуговується народ, не просто сукупність знаків і символів, котрі відображають рівень освоєння природи та висоти духовного зростання; мова – це єдиний цілісний живий механізм. Водночас це практична свідомість" (Біленко, 2003, с. 5). Знана дослідниця проблем мови і творчості І. Франка також звертає увагу на його соціальну заангажованість, екзистенційні пошуки крізь художнє слово, які наскрізь пронизані виховними ідеями та відображають його світоглядні орієнтири. Багато творів мислителя, наголошує науковець, не просто акумулюють виховні ідеї, а мають автобіографічний характер.

Виклад основного матеріалу дослідження. Неодмінним атрибутом становлення молоді, а також складовою культури людини й того соціального середовища, у якому здійснюється її взаємодія із собі подібними, є мова та спілкування. Тут позначаються ціннісні орієнтації, позиції, соціальні ролі, які виконує індивід у суспільстві. Культура спілкування визначає способи взаємодії людей у конкретних ситуаціях, виходячи з норм, традицій, національної своєрідності суспільства. Кожна епоха позначена певною своєрідністю культури спілкування, яка, з одного боку, відповідає загальнолюдським цінностям, а з іншого – етнопсихологічній специфіці конкретного соціуму. На думку Івана

Франка, визначити всю важливість і силу слова практично неможливо.

Якби ти знав, як багато важить слово,

Одне сердечне, теплеє слівце!

Глибокі рани серця як чудово

Вигоює – якби ти знав оце!

Ти, певно б, поуз болю і розпуки,

Заціпивши уста, безмовно не минав,

Ти сіяв би слова потіхи і принуки,

Мов теплий дощ на спраглий ниви

й луки, –

Якби ти знав! (Франко, 1978, с. 172–173).

Ці знамениті слова І. Франка відомі багатьом. Їх часто вживають, щоб підкреслити значення, силу людського слова, роль культури спілкування, особливо в навчально-виховному процесі. Учені, педагоги часто цитують знаний усім вислів: "Хто ясно думає, той ясно висловлюється". Іван Франко у своїй педагогічній спадщині цьому питанню приділяв особливу увагу. На його думку, виклад матеріалу вчителем повинен відбуватися з чіткою координацією його темпераменту. Форма викладу матеріалу має відповідати віковим особливостям розвитку слухачів, їхньому науковому рівню; приклади мусять бути добре продуманими. Мислитель не лише на цьому наголошував, але й активно застосовував на практиці. Левко Чикаленко, котрий у 1904 р. був у Львові на просвітницько-українознавчих читаннях, згадає у своїх споминах: "Прибувши до Львова, ми записалися на курси і почали ходити на лекції. Найважче мені прийшлося з викладами Грушевського. Мені, тоді ще молодому хлопцеві, виклади Грушевського видалися каторгою. Здається, ніколи в житті своєму я не зустрічав менш цікавого лектора... Дивна річ сталася з викладами Івана Франка. Тема – "Стара українська література" – не заповідала нічого цікавого, проте ні одного дня я не пропустив, ніколи не знувдився і з жалем слухав останню годину тому, що вона остання. Не скажу тепер, що саме чув, але лектора як зараз пам'ятаю, і пам'ятаю, що завжди було почуття якоїсь сенсації, що увага ні на хвилину не присиплялась, бо речі менш цікаві чергувалися з якимсь до-тепом, з якимсь анекдотом. Хоч я те-

пер не пам'ятаю обсягу цілого курсу, але деякі факти загніздилися в моїй голові на ціле життя, а деякі легенди просто стали якимись частинами мого світогляду. Франко зробився об'єктом загального захоплення" (Гнатюк, 1997, с. 416).

Культура вербального спілкування проявляється в певних властивостях – це правильність, нормативність, адекватність, логічність, різноманітність, естетичність, чистота, доречність. Важливість культури спілкування є не тільки в педагогічному чи соціальному контексті, а також в загальнонаціональному. Вона забезпечує високий рівень мовленнєвого спілкування, облагороджує стосунки між людьми, сприяє підвищенню загальної культури особистості та суспільства загалом; через культуру мовлення відбувається культивування самої мови, її удосконалення. Глибоке знання життя народу і знання рідної мови Франко вважав суспільним обов'язком. Літературна мова, на його переконання, повинна бути простою, виразною, проникливою, вишуканою й елегантною; щоб вона звучала як мова великої нації, стала мовою всіх стилів художнього мовлення, науки, техніки, культури. Відстоюючи єдність української літературної мови, доводив, що відрікання від рідної мови вихолощує душу людини, бо питання мови стосується глибинної структури мислячої істоти, якою є людина.

Варто згадати слова І. Франка: "Здається, що таке рідна мова? Чим вона ліпше для мене від усякої іншої і що мені вадить при нагоді замінити її на всяку іншу? Практик, утилітарист, не задумуючись ані хвилини, скаже: пусте питання! Мова – спосіб комунікації людей з людьми, і, маючи до вибору, я беру ту, яка дає можливість комунікуватися з більшим числом людей. А тим часом якась таємна сила в людській природі каже: Pardon, ти не маєш вибору, в якій мові вродився і виховався, тої без скалічення своєї душі не можеш покинути, так як не можеш замінитися з ким іншим своєю шкірою" (Павличко, 2006, с. 546). Якщо мова віддзеркалює історію народу, його побут, національний характер, рівень культури, цивілізованості, то мовлення подібно відбиває конк-

ретного носія цієї мови, мовця – його вік, світогляд, рівень освіченості, вихованості, його вдачу.

Головними осередками спілкування дитини є сім'я, школа, коло друзів тощо. Тому так важливо подати добрий приклад дітям у поведінці, культурі спілкування зокрема. На думку Франка, найважливіший вплив батьків на дитину в ранньому віці. Головною зброєю у вихованні повинно бути слово. Слово як основний засіб впливу може мати різне значення. "Слово до чогось закликає, щось забороняє, застерігає, пояснює, обіцяє, пропонує співпрацю, або провокує несприйняття, протистояння, малює перспективу тощо" (Біленко, 2003, с. 23).

Потрібне тверде керівництво дітьми з боку батьків, формування їхніх моральних якостей і норм поведінки; батьки повинні розвивати в дітей прагнення до пізнання природи і життя. Родинне виховання – одне з джерел духовно-морального виховання. Родина – це найперший інститут, у якому виховується людина. Стосунки дитини з близькими людьми, для котрих вона дуже дорога, надзвичайно впливають на її становлення. Саме сім'я виводить її у світ соціальних відносин.

Виховання дітей розпочинається в сім'ї, що в подальшій соціалізації вдосконалюється. Це не лінійний перебіг обставин реального світу, тут можливі впливи вельми суперечливих чинників, адже виховання в сім'ї не завжди базується на науковому осмисленні загальнолюдських та національних цінностей; школа, про яку писав Франко, може бути джерелом гуманних засад або ж антигуманних впливів; окрім того, є ще інші малі чи великі групи й осередки, часто випадкові, які також впливають на дитину.

Надзвичайно важливим чинником у контексті становлення особистості виступає навчально-освітній заклад. Він також виконує низку домінуючих суспільних функцій – самозбереження, самовідтворення та саморозвитку соціуму. Вербальна взаємодія в освітньому закладі має відмінність від спілкування в родині, а також свою специфіку. Школа, на думку мислителя, бачиться чи не визначальним фактором соціальних трансформацій та

поступу, головною сферою, яка формує потрібні для розвитку особистості та суспільства умови.

Покладаючи на вчителя ключову відповідальність за виховання молоді, мислитель наголошував, що "з кожного недоростка виховання може зробити або лінивого або робочого, упертого або податливого, непослушного або і послухного молодця – а коли вони насправду були такими, то вина знов-таки спадає на учителів" (Дзевєрін, 1960, с. 86). Учитель, на переконання Франка, повинен уміти ефективно комунікувати з дітьми, добре управляти своїми почуттями, поведінкою, спостерігати за вихованцями, "читати" їх душевний стан, розуміти мотиви їхніх учинків, тримати двосторонній зв'язок. Надважливо в навчально-виховній діяльності педагога, вважає І. Франко, опертися на природно закладену в дитині духовну та розумову основу, допомогти їй визначити та сформулювати справжні цінності. Адже від того, що вкладе вчитель в душу дитини у шкільні роки, залежатиме подальше її майбутнє.

Більшість творів, що стосуються означеної проблеми, написані на основі власного життєвого досвіду та спогадів дитинства, років навчання в сільській і міській школах, і мають здебільшого автобіографічний характер. Це оповідання "Малий Мирон", "Краснопис", "У кузні" тощо. Тут, як сформулював сам Франко, відтворені картини виховання сільської дитини "від перших проблисків власного думання, завершуючи найвищими ступенями середньої школи", формування її характеру, світогляду, становлення особистості в суспільстві. Усі ті недоліки, які він виокремив на своєму "освітньому шляху", дуже добре були описані. В оповіданні "Грицева шкільна наука" Іван Якович осуджує антипедагогічну систему австрійської школи, однією з особливостей якої вважав низький рівень мовленнєвої культури вчителів. У творі перед нами постає хлопчик Гриць, котрого батько відправляє до школи вчитися. Звернімо увагу на описаний шкільний процес: "Почалася наука. Професор говорив щось, показував якісь дощечки, що на них були намальовані якісь гачки та стовпаки; хлопці час від часу

кричали щось, як професор показував яку нову дощечку, а Гриць нічого того не розумів" (Франко, 1960, с. 180).

Тобто маємо філософсько-теологічний вузол проблеми – відсутність головних умов та засад викладання, освітню "відсутність" шкільного процесу. "Так професор будував його на власний розсуд, учні такі, як Гриць, дійсно мало чому могли навчитися. Вони не мали навіть основ для розуміння, не мали уявлення, як складати букви в слова, і як їх правильно читати, вимовляти. Професор не переймався тим фактом, що дитина уперше прийшла до школи, не має розуміння шкільних наук, і навчити розумінню учнів намірів не мав. Так Гриць ніколи "не міг спізнати букви, котре ш котре т. Букви мішалися перед очима. Про читання вже ніщо й говорити. Чи причина тому була в його непонятливості, чи в кепській навчанні професора, сього не знати; то тільки певно, що, крім Гриця, таких "туманів вісімнадцятих" між тогорічними школярами було 18 із 30, і всі вони під час того шкільного року робили собі блискучі надії, як то буде гарно, як вони увільняться від щоденних різок, позаушників, штурханців, і як покажуть знов у повнім блиску свої поваги на пасовищі" (Франко, 1960, с. 181–182). Перед нами – картина дитячого оповідання, де, опираючись на психологічний підхід, ми бачимо дитину, котра не розуміє свого місця та мети у школі; де у її внутрішній світ мало що позитивного увійшло з боку описаного способу викладання освіти. У даній ситуації простежуємо відсутність комунікації між учителем та учнем. За "неуцтво" діти просто піддавалась фізичному покаранню з боку професора.

Такий гіркий досвід здобування освіти викладений у творі, де найкраще зображено вплив фізичної кари на сприйняття освіти як такої. У психіці дітей руйнувалися всі засади зростання талантів та іскри цікавості до нового, тому що процес навчання ґрунтувався не на закріпленні та роз'ясненні шкільного матеріалу у процесі обговорення, а на основі фізичних та моральних знущань над дитиною, що погано розуміла шкільний матеріал.

У її свідомості всі прояви таланту до наук глушив "голос" інстинкту самозбереження. "І знову Гриць – пастух. Він з великим здивуванням почув від гусака "а баба галамага" саме те, що рік вчив у школі. "Гриць був зламаний, засоромлений! Гусак в одній хвилині переймає і повторює ту мудрість, що є в тебе!" (Франко, 1960, с. 183).

Але Іван Франко не тільки критикував. Він писав про багатьох учителів як про хороших педагогів, які не викликали страх у дітей, а вміли "впоїти" дітям любов до знань. Ідеалом учителя для Франка можна вважати вчителя Міхонського з оповідання "Борис Граб". Особливу увагу Міхонський приділяв тому, щоб розвинути в учнів здатність до самостійного творчого мислення. "Власна думка! Власна духовна праця, ось у чім властива ціль гімназії! - повторював він не раз. Знання після закінчення гімназії частково загубляться, але здатність мислити, володіти своїм "мізком" залишиться, – наголошував він" (Франко, 1978, с. 178). Міхонський в оповіданні Франка намагався не тільки донести навчальний матеріал до учнів, а старався бути для них другом, порадиником. На цьому моменті мислитель акцентує велику увагу.

Знаний вислів Івана Франка "Учителем школа стоїть" неначе акумулює ті сподівання, які суспільним поступом покладені на цю важливу дійову особу. Адже вона повинна бути не сліпим знаряддям владних структур, а творчим чинником, здатним пробудити душу вихованців, розвинути в них громадянське світовідчуття і світосприймання, налаштувати на діяльність для блага народу (Біленко, 2003, с. 28).

Організуючи навчально-виховний процес, учитель має враховувати у своїй роботі особливості та здібності учнів, оскільки кожна дитина є індивідуально неповторна. Вербальна взаємодія у школі реалізується через зміст і форму. Якщо вчитель прагне викласти предмет уроку, донести його до учнів і здійснює це, то половина завдання виконана. Якщо ж до того він вживає потрібні терміни в доброзичливій манері викладу, реалізується і друга частина завдання.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Молодь у сучасному суспільстві перебуває в постійному динамічному розвитку. Це, у свою чергу, створює нові виклики для суспільства з потребою постійного вдосконалення інституту освіти та педагогічного зростання сучасного педагога. Погляди Івана Франка щодо вербальної взаємодії в освітньому просторі є актуальними та співзвучними з тими завданнями, які постають перед сучасною школою.

Дана проблематика потребує більш глибокого дослідження, оскільки осмислення ідей і порад Івана Франка щодо вербальної взаємодії вчителя та учня в основному базувалося на оповіданнях шкільної тематики, які є невеликою частиною творчої спадщини великого мислителя. Світоглядно-педагогічні проблеми також ґрунтовно аналізувались в інших творах Івана Франка, які часто, особливо в радянський період, трактувались некоректно і не знайшли повного відображення в сучасній гуманітарній науковій думці. Тому їм потребують глибокого переосмислення.

СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ

- Біленко, Т. (2003). Креативна природа художнього слова Івана Франка як чинник виховного процесу. *Іван Франко в школі*. Дрогобич: Коло.
- Біленко, Т. (2003). Феномен слова в українських реаліях. Київ: Знання України.
- Гнатюк, М. (1997). Спогади про Івана Франка. Львів: Каменяр.
- Дзевєрін, О. (1960). Іван Франко. Педагогічні статті і висловлювання. Київ: Радянська школа.
- Кан-Калік, В. (1987). Учителю о педагогическом общении. Москва: Просвещение.
- Ліхачев, Б. (1992). Педагогика. Курс лекцій. Москва: Прометей.
- Ляудис, В. (1984). Методика преподавания психологии. Москва: УРАО.
- Павличко, Д. (2006). Будівничий Української державності. *Хрестоматія політологічних статей Івана*. Київ: Вид. дім "Києво-Могилянська

Академія".

Реан, А. Коломинский, Я. (2006). Социальная педагогическая психология. Москва: Питер.

Франко, І. (1978). Борис Граб. *Зібрання творів*. (Т. 18). Київ: Наукова думка.

Франко, І. (1960). Грицева шкільна наука. *Зібрання творів*. (Т. 16). Київ: Наукова думка.

Франко, І. (1978). Якби ти знав.. *Зібрання творів*. (Т. 13). Київ: Наукова думка.

REFERENCES

- Bilenko, T. (2003). Kreatyvna pryroda khudozhnjogho slova Ivana Franka jak chynnyk vykhovnogho procesu. *Ivan Franko v shkoli*. Drohobych: Kolo.
- Bilenko, T. (2003). Fenomen slova v ukrajinsjkykh realijakh. Kyiv: Znannja Ukrainy.
- Ghnatjuk, M. (1997) Spoghady pro Ivana Franka. Ljviv: Kamenjar.
- Dzeverin, O. (1960). Ivan Franko. Pedagoghichni statti i vyslovljuvannja. Kyiv: Radjansjka shkola.
- Kan-Kalyk, V. (1987). Uchytelju o pedagoghycheskom obshhenyy. Moskva: Prosveshhenye
- Likhachev, B. (1992). Pedagoghyka. Kurs Lekcyj. Moskva: Prometej.
- Ljaudys, V. (1984) Metodyka prepodavanyja psykhologhyu. Moskva: URAO.
- Pavlychko, D. (2006). Budivnychyj Ukrajinsjkoji derzhavnosti. *Khrestomatija politologhichnykh statej Ivana*. Kyiv: Vyd. dim "Kyjevo-Moghyljansjka Akademija".
- Rean, A., Kolomynskij, Ja. (2006). Sotsyalnaja pedagoghycheskaja psykhologhyja. Moskva: Pyter.
- Franko, I. (1978). Borys Ghrab. *Zibrannja tvoriv*. (T. 18). Kyiv: Naukova dumka.
- Franko, I. (1960). Ghryceva shkiljna nauka. *Zibrannja tvoriv*. (T. 16). Kyiv: Naukova dumka.
- Franko, I. (1978). Jakby ty znav. *Zibrannja tvoriv*. (T. 13). Kyiv: Naukova dumka.

Стаття надійшла 29.03.2021 р.

УДК

*ЗИНОВІЯ НАГАЧЕВСЬКА, доктор педагогічних наук, професор
кафедри педагогіки та освітнього менеджменту імені
Богдана Ступарика, ДВНЗ "Прикарпатський національний
університет імені Василя Стефаника", Україна
ORCID ID 0000-0002-7085-1412
dzhus1@ukr.net*

ВИЩА ОСВІТА УКРАЇНСЬКОЇ МОЛОДІ У ЗМІСТІ ДІЯЛЬНОСТІ ПРЕДСТАВНИКІВ СХІДНОЇ ГАЛИЧНИНИ В АВСТРИЙСЬКОМУ ПАРЛАМЕНТІ НАПРИКІНЦІ ХІХ – НА ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТЬ

*ZINOVIA NAHACHEVSKA, Doctor of Pedagogical Sciences,
docent, Professor of Pedagogy and educational management
Department named after Bohdan Stuparyk at Vasyl Stefanyk
Precarpathian National University, Ivano-Frankivsk, Ukraine*

HIGHER EDUCATION OF UKRAINIAN YOUTH IN THE CONTENT OF THE ACTIVITIES OF THE REPRESENTATIVES OF EASTERN GALICIA IN THE AUSTRIAN PARLIAMENT LATE 19TH – EARLY 20TH CENTURIES

У статті розкрито причини увиразнення питання про вищу освіту української молоді та особливості і способи його актуалізації на регіональному (Східна Галичина) і державному (австрійському) рівнях у кінці ХІХ – на початку ХХ століть. Проаналізовано погляди українських педагогів, культурно-освітніх і громадсько-політичних діячів, обраних у 1880–1900 рр. до австрійської Державної ради, на шляхи розв'язання проблеми високошкільних студій у Східній Галичині. Акцентовано на змісті, методах і формах діяльності українських парламентарів і визначних репрезентантів національного громадсько-культурного поступу краю в царині відстоювання ідеї рідномовного університету.

Ключові слова: Східна Галичина, Державна рада, парламент, палата послів, послі-українці, вища освіта, Львівський університет, студенти, сецесія, зміст, методи, форми освітньої діяльності.

Summary. The article reveals the reasons for clarifying the issue of higher education of Ukrainian youth, peculiarities and ways of its realisation at the regional (Eastern Galicia) and state (Austrian) levels in the late 19th – early 20th centuries. The views of Ukrainian teachers, cultural, educational, public and

political figures elected to the Austrian State Council in 1880–1900 on the ways of solving the problem of higher education in Eastern Galicia are analysed. The author focuses on the content, methods and forms of activities of Ukrainian parliamentarians and prominent representatives of the national socio-cultural progress of the region in the field of defending the idea of a native university.

Key words: Eastern Galicia, State Council, parliament, chamber of ambassadors, Ukrainian ambassadors, higher education, Lviv University, students, secession, content, methods, forms of educational activity.

Мета: на основі аналізу матеріалів досліджуваного періоду, публікацій у періодичних виданнях Східної Галичини та сучасних наукових праць узагальнити відомості про причини, зміст, методи і форми діяльності у сфері вищої освіти української молоді представників Східної Галичини в австрійській Державній раді наприкінці ХІХ – на початку ХХ століть.

Постановка проблеми в загальному вигляді. Сучасні державо- і націотворчі процеси в Україні, утвердження українського парламентаризму засвідчують про винятково важливу роль її вищого законодавчого органу у визначенні концептуальних засад і прин-

ципів політики в галузі освіти, спрямованої на задоволення інтелектуальних запитів суспільства, становлення людини як особистості та його найвищої цінності, уможливлення сталого розвитку і європейського вибору нашої держави. У сфері вищої освіти праця парламентарів націлена на забезпечення правових, організаційних, фінансових основ її функціонування з метою "...здобуття особою високого рівня наукових та/або творчих мистецьких, професійних і загальних компетентностей, необхідних для діяльності за певною спеціальністю чи в певній галузі знань" (*Про освіту. Закон України, 2018, с. 19*), з урахуванням соціально-економічних і культурних потреб українського народу, позитивних надбань світової вищої освіти і національного досвіду її розбудови.

Утім, вирішення проблем у галузі освіти загалом і вищої зокрема стикаються подекуди з нерозумінням їхньої сутності, іноді – з несприйняттям частиною соціуму потреби та значущості їхнього розв'язання, об'єктивними чинниками, матеріальними труднощами тощо.

У зазначеній парадигмі заслуговує на увагу багаторічна діяльність з відстоювання національних освітніх інтересів парламентарів-українців, представників Східної Галичини у вищому законодавчому органі австрійської держави, найвиразніше заявлена на-

прикінці XIX – на початку XX століть.

Аналіз досліджень і публікацій.

Перші спроби оцінки праці репрезентантів краю у віденському парламенті започатковані ще за їхнього життя у вигляді публікацій на сторінках галицьких періодичних видань ("Діло", "Молода Україна", "Правда", "Руслан" та ін.); її особливості й результати відображені в окремих нарисах, статтях і спогадах аналізованої доби. У XX ст. змагання східногалицької громадськості за рідномовну вищу освіту стали предметом наукових студій представників західної української діаспори (Л. Винара, В. Мудрого, М. Семчишина, С. Сірополка, І. Сохоцького). На власне національному ґрунті дослідження цієї тематики активно розгорнулися після проголошення незалежності України. При цьому найглибше проаналізованою (окремо чи в контексті інших проблем) є педагогічна і громадсько-просвітницька діяльність О. Барвінського (М. Барна, Г. Білавич, Д. Герцок, Б. Гречин, В. Качкан, О. Кравець, С. Павлишин, І. Чорновол). Культурно-освітній і громадсько-політичний контент посольської діяльності І. Горбачевського відтворює науковий доробок О. Совгар, К. Левицького – І. Андрухіва, Ю. Романчука – дослідження Т. Лахманюк та інших.

Суголосими з темою статті є положення праць дослідників історії українського шкільництва та вищої освіти краю (передовсім Львівського університету) В. Благого, Ю. Винничука, В. Качмара, І. Курляк, О. Сухого, В. Стинської, Б. Ступарика, М. Чепіль. Важливим джерелом для пошуку фактологічного матеріалу з теми статті слугують перший-шостий томи бібліографічних матеріалів часопису "Діло", упорядковані К. Курилишиним.

Вклад основного матеріалу дослідження. Спроби запровадження парламентаризму в Австрійській імперії сягають революційних подій 1848 р., однак його остаточне утвердження припадає на 1867 р. Австрійський парламент (Державна рада – Reichsrat) сформувався як двопалатний. Вища палата, т. зв. палата панів, складалася зі "спадкових" членів, статус яких пов'язувався з високими посадами чи особливими заслугами й уконституювався цісарем. Так, по-

стійним членом палати панів у Державній раді був галицький греко-католицький митрополит, у різний час – визначні громадсько-культурні діячі краю О. Барвінський та І. Горбачевський.

Нижча палата, або палата послів (звідси – "посли-українці"), спочатку формувалася з представників крайових сеймів, з 1873 р. обиралася за системою курій, а з 1907 р. – на підставі загальних, рівних, безпосередніх і таємних виборів (без права голосу жінок), що дало змогу збільшити українську репрезентацію у її складі. Якщо за результатами виборів до Державної ради 1879, 1885, 1891, 1897 і 1900 рр. від "руських" округів Галичини обиралися від трьох до восьми українців, то в 1907 р. – 27, у 1911 р. – 26 (на 516 послів загалом) (*Енциклопедія українознавства; Діло, 1907, с. 214*). Прикметно, що частина з них були також членами галицького сейму.

Попри загалом незначне представництво, упродовж усього періоду функціонування австрійського парламенту в межах Австро-Угорської імперії українці Східної Галичини в його складі були виразниками інтересів багатомільйонного українського етносу на загальнодержавному рівні. Проте перші з них, здебільшого українське духовенство, зосереджувалися переважно на обороні саме його потреб і запитів. Водночас посол до галицького сейму Ю. Лаврівський уже в 1869 р. домагався запровадження викладання українською мовою майже всіх навчальних предметів у Львівському університеті. Однак загалом у 1860-х – на початку 1870-х рр. послы-українці висловлювали подібні бажання "якось нерішучо", їхні заходи в цьому напрямі були "слабосильні", а навіть не зовсім доцільні (*Діло, 1912, с. 1*).

Під впливом національного культурно-освітнього поступу останньої третини XIX ст. у полі зору українських парламентарів опиняються проблеми рідномовної початкової та середньої освіти. У 1880 рр. їх порушували члени палати послів Василь Ковальський (виступи на її засіданні 1887 р.) і батько галицької письменниці й "піонерки" українського жіночого руху Н. Кобринської – Іван Озеркевич (телеграми, заяви, промови 1881, 1883, 1889 рр.).

Усвідомлюючи, що українські високі студії неможливі без розширення мережі рідномовних закладів освіти нижчого рівня, репрезентанти Східної Галичини у виборних державних інституціях кінця XIX ст. акцентували на національному, політичному й загально-суспільному значенні навчання дітей і молоді "материнською" мовою. Ці наративи яскраво простежуються у змісті діяльності видатного педагога, багаторічного члена Ради шкільної крайової (далі – РШК) як найвищого органу управління шкільними справами у Галичині, члена австрійського парламенту (1891–1907) і галицького сейму (1894–1904), першого очільника Секретаріату освіти в уряді Західно-Української Народної Республіки Олександра Барвінського (1847–1926). На підставі аналізу незадовільного стану української шкільної освіти на засіданні палати послів у 1891 р., тобто вже на початку своєї парламентської діяльності, він наголосив, що навчання рідною мовою – це не лише чинник національного виховання та "скріплення" національної свідомості, а й джерело зміцнення держави загалом: "свідомий Русин буде й самосвідомим Австрійцем" (*Гречин, 2001, с. 84*).

У десятках промов і виступів у Державній раді й галицькому сеймі О. Барвінський ініціював питання про обов'язкове вивчення польської та української мов, офіційно визначених "крайовими", у середніх школах усієї Галичини, збільшення числа українських учителів, опанування української мови державними урядовцями краю. Заслугою О. Барвінського як парламентаря є його невтомне домагання й усталення державних гімназій з українською мовою викладання у Перемишлі ("внесення" у палату послів 4 січня 1893 р. і промова 23 квітня 1894 р., виступи в галицькому сеймі 1895 р.); у Тернополі й у Станиславові (виступи на засіданнях галицького сейму 30 грудня 1897 року і 18 червня 1901 року); обґрунтування потреби заснування у Східній Галичині українських учительських семінарій (участь у парламентських дебатах 13 листопада 1891 року.) та інші.

Проблеми українського шкільництва кінця XIX ст. широко представлені у промовах і виступах посла до сейму Галичини (1889–1900 і 1907–1914) й Дер-

жавної ради у Відні (1897–1900; 1907–1918), члена Української Національної Ради в добу ЗУНР Теофіла Окуневського (1858–1937). Так, результати 30-річної діяльності вищого органу управління шкільництвом у краї для австрійського населення Східної Галичини він проаналізував на засіданні сейму 4 березня 1899 року. Опираючись на дані офіційної статистики, Т. Окуневський зауважив, що в 1868 р., коли РШК перейняла управу над школами в Галичині з рук польської та "руської" консисторій, тут функціонували 1055 польських, 1293 українських і 67 утраквістичних шкіл. Проте вже через три роки кількість українських початкових шкіл зменшилася вдвічі, а утраквістичних – зросла удесятеро (*Як дбає ц. к. Рада шкільна краєва о руску народну школу?*, 1899, с. 28). Того ж року в розпорядженні польського населення Галичини було 30 гімназій, українського – лише дві.

Закономірним за підсумками викладеного є висновок Т. Окуневського про діяльність Ради шкільної крайової: замість піднімати, вона гасила світло науки перед українською дитиною й українською жінкою, а тому в 1900 р. він уніс подання до Державної ради про утворення української секції в ополученій РШК, щоб самим завідувати "... своєю наукою й своєю культурою" (*Як дбає ц. к. Рада шкільна краєва о руску народну школу?*, 1899, с. 51).

Доступ української молоді до вищої освіти внеможлививовався не лише незадовільним станом рідномовного шкільництва у краї, а й обмеженими можливостями її здобуття. Наприкінці XIX ст. у польськомовних "високих" школах Східної Галичини (політехнічній, лісовій, торговельній, ветеринарній у Львові, рільничій академії в Дублянах) студенти-українці становили від 0,5 до 8 відсотків від їхньої загальної кількості. Для прикладу: у 1897/1898 н. р. на 450 студентів Львівської політехніки був тільки 21 українець (Курилишин, 2015–2020; Гречин, 2001, с. 36). Єдиною українською вищою інституцією став Музичний інститут ім. Лисенка, відкритий у 1903 р. "Союзом співацьких і музичних товариств" у Львові під керівництвом А. Вахнянина.

Університетську освіту галицька молодь могла отримати в закладах ос-

віти цього типу позаукраїнських теренів Австро-Угорщини: у Відні, де ще в 1868 р. виникло одне з найстаріших українських студентських товариств "Січ", у Граці, Інсбруці, Кракові, Празі, а на власне етнічному ґрунті – у Львівському й Чернівецькому університетах. При цьому в 1880 р. українці залишилися єдиним народом в імперії Габсбургів, який не мав національного університету. Це порушувало його конституційні права, проголошені основним австрійським законом 1867 р. щодо можливості здобувати освіту рідною мовою.

Зосередження уваги на питанні про рідномовні студії саме у Львівському університеті в останній чверті XIX ст. обумовлювалося тим, що царське розпорядження 1871 р., яке скасувало всі обмеження стосовно викладання в ньому українською чи польською мовами, виявилось підґрунтям для багаторічного польсько-українського протистояння у його стінах. Як писав С. Сірополко, той "... акт покінчив з німецьким університетом у Львові та робив його утраквістичним, а не українським" (Сірополко, 2001, с. 561). Крім того, українське студентське представництво в цьому університеті було найвищим: у літньому семестрі 1896/1897 н. р. тут навчалися 1513 осіб, із них 431 студент-українець, тоді як на 320 студентів Чернівецького університету в 1899 р. – лише 20 (Грушевський, 1910, с. 33). У 1912/1913 н. р. кількість студентів у Львівському університеті досягла 1287 осіб, у Чернівецькому – 187 (*Енциклопедія українознавства*).

Вимоги галицької української громадськості у сфері вищої освіти початково стосувалися заснування у Львівському університеті нових українських кафедр, передовсім кафедри української історії (кафедра української мови і літератури тут постала в 1849 р.), забезпечення використання в ньому української мови та відновлення його медичного факультету, закрито-го 1874 року.

Зокрема, потребу відкриття кафедри української історії актуалізували учасники першого віча студентів з Галичини та Буковини в м. Коломиї у вересні 1880 року. Підготовлене й підписане 76 його учасниками офіційне подання з цього питання на адресу сена-

ту (ректорату) Львівського університету було відхилене попри те, що в цей час тут навчалися близько 30 відсотків українців. На другому вічі "академіків-русинів", яке відбулося теж у Коломиї в серпні 1884 року за участі представників українського студентства Віденського, Краківського, Львівського й Чернівецького університетів, ішлося про запровадження української мови викладання в усіх гімназіях Східної Галичини та на всіх факультетах Львівського університету і, як і на першому зібранні студентів, про відновлення в його структурі медичного факультету (Курилишин, 2015–2020, с. 41).

Віче у Львові 19 жовтня 1899 року, яке зібрало понад 440 студентів вищих шкіл і 57 "матуристів", у прийнятому меморіалі аргументувало вимогу до австрійського міністерства релігійних віросповідань і освіти про заснування у Львові українського університету. 7 листопада того ж року збори академічної молоді під головуванням М. Грушевського ухвалили рішення про заснування українського народного університету (Курилишин, 2015–2020, с. 35).

Проте остаточна трансформація означених "жадань" молоді в боротьбу за український університет відбулася завдяки активному включенню в цей процес визначних громадсько-політичних і культурно-освітніх діячів краю, обраних до Державної ради в останньому десятилітті XX ст. та, особливо, у 1907 і 1911 роках. Серед парламентарів, які на межі XIX–XX ст. послідовно й невтомно відстоювали в парламенті права українців на національні університетські студії, були згадуваний О. Барвінський і Д. Тяничкевич.

Так, О. Барвінський від імені "руського" клубу домагався "активованя" українських правничих кафедр у Львівському університеті, укомплектування їх викладачами-українцями; призначення професорів-українців на відновлений у його складі медичний факультет; організації практичних курсів української мови для кандидатів на університетські "урядовці" та заснування кафедри української історії (Гречин, 2001, с. 159, 161, 165). З початку 1900-х рр. він долучився до обговорення питання про відкриття в Східній Галичині українського університету, що підтверджує його промова

у Державній раді 21 жовтня 1902 року. (*Промова пос. Ол. Барвінського...*, 1902) та низка публікацій пізнішого періоду в галицькій українській пресі (як статті в газеті "Руслан" за 1910 р.).

Однак поворотним пунктом у боротьбі за український університет вважається інтерпеляція до міністра релігійних віросповідань і освіти, заявлена на засіданні палати послів 20 грудня 1898 р. "батьком галицького народоства", організатором й опікуном перших у Східній Галичині таємних громад української академічної молоді, у 1896–1900 рр. – послом до австрійського парламенту Данилом Тянякевичем (1842–1906).

На основі аналізу сутності урядової політики у сфері вищої освіти, її наслідків для галицького українського суспільства й історії становлення та поступового ополчення Львівського університету Д. Тянякевич мотивував необхідність заснування рідномовного закладу вищої освіти цього типу низкою чинників: поперше, необхідністю підготовки "своїх" висококваліфікованих священників, правників, лікарів, учителів, "урядників"; по-друге, переконаністю в тому, що такий університет стане "підпорою" самобутньої культури українців не лише в межах конституційної австро-угорської держави, а й багатомільйонної української спільноти в царській Росії, позбавленої національних високих студій, що сприятиме зростанню іміджу імперії Габсбургів на міжнародному рівні; по-третє, наявністю достатньої кількості професорів-українців "для обсади" окремого університету (*О рускій університет у Львові, 1898; 281, с. 1*).

На важливість положень інтерпеляції Д. Тянякевича вказує їхня підтримка не тільки парламентарями-українцями (як Т. Окуневський), а й представниками інших народностей у Державній раді, а також факт наведення її тексту майже в повному обсязі в науковій розвідці М. Грушевського "Справа українсько-руського університету у Львові" (*Грушевський, 1910*).

З початку ХХ ст. діяльність представників української громадськості Східної Галичини в Державній раді щодо рідномовних студій української молоді набирає явно вираженого політичного забарвлення, а справа українського університету виходить за межі

потреб галичан. Її активізацію зумовила сецесія більше 400 студентів-українців Львівського університету (кінець 1901 – середина 1902 рр.), спричинена реакцією його сенату на їхні домагання забезпечити рівноправність української мови в університетському "урядуванні". Попри неоднозначність оцінки "виходу" українських студентів за його межі (до Віденського, Краківського, Празького університетів), сецесія сприяла формуванню в українському та позаукраїнському просторі позитивної "опінії" щодо заснування у краї окремого національного університету.

Найяскравіше тенденція до політизації питання про рідномовну університетську освіту простежується у численних внесеннях, виступах, заявах, інтерпеляціях, промовах, окремих публікаціях випускника Львівського університету, гімназійного вчителя, багаторічного політичного провідника галицьких українців Юліана Романчука (1842–1938). Упродовж 1891–1897 і 1901–1918 рр. він був членом австрійського парламенту, а в 1910 р. першим серед послів-українців став його віцепрезидентом. Позицію Ю. Романчука з цього питання репрезентує "нагле" внесення до австрійського уряду від 19 листопада 1901 року, підтримане 15 послами – "товаришами" (українцями й представниками інших етносів у Державній раді), де він домагався: 1) якнайшвидшої підготовки та подання на розгляд палати послів проекту закону про заснування українського університету; 2) до часу його впровадження у життя – утворення у Львівському університеті паралельних українських кафедр для "всіх фахів", фінансованих аналогічно до інших кафедр (*Діло, 1901, с. 1*).

Інтерпеляції до міністра релігійних віросповідань і освіти, унесені Ю. Романчуком наприкінці того ж року від імені парламентарів-українців Східної Галичини та Буковини (О. Барвінський, М. Василько, О. Гладшовський, М. Король, А. Кос, Є. Пігуляк, В. Яворський) та підтримані послами з-поза українських теренів, стосувалися захисту національних прав студентів і професорів Львівського університету, предовсім стосовно рівноправності в ньому української мови та сецесії студентів-українців.

Справжній "руський вибух" в авст-

рійському парламенті викликала реакція офіційної влади на акції студентської молоді (віча, з'їзди, демонстрації) 1905–1909 рр., спрямовані на остаточне "полагодження" української університетської справи, убивство під час польсько-українського протистояння у стінах Львівського університету 1 липня 1910 року студента-українця Адама Коцка та судовий процес над звинуваченими у спротиві українськими студентами (т. зв. "Процес 101"). Лише на сторінках львівського "Діла" у цей період з'явилися понад 200 "звісток", "новинок", аналітичних матеріалів, передруків з неукраїнських періодичних видань з приводу зазначених подій, а також десятки заяв, інтерпеляцій, виступів і промов українських парламентарів, публікацій визначних громадсько-політичних і культурно-освітніх діячів, письменників, педагогів, представників духовенства (серед них – І. Франка, А. Шептицького, В. Шухевича та ін.).

Обширні відомості про смерть А. Коцка вмістили зарубіжні періодичні видання, зокрема, провідна газета українців у Канаді "Український голос", а молодіжне товариство "Запорізька січ" у Вінніпезі розгорнуло роботу над заснуванням у місті української бурси його імені (*Войценко, 1961, с. 10, 12, 116*).

Покажемо у контексті еволюції поглядів послів-українців на проблеми української вищої освіти є внесення професорів Львівського університету, з 1907 р. – членів палати послів австрійської Державної ради – одного з найвидатніших правників Східної Галичини Станіслава Дністрянського (1870–1935) і визначного мовознавця й історика літератури Олександра Колесси (1867–1945). Намічена в ньому чітка, почасти категорично вимоглива програма вирішення цієї проблеми передбачала: заснування у Львові самостійного українського університету, початково у складі теологічного, правничого та філософського факультетів, у якому "урядова, викладава і іспитова" мова – тільки українська; допущення до "діловодства" в університеті лише тих осіб, які знають українську мову; формування з числа професорів і доцентів-українців, викладачів чинного Львівського університету, окремої колегії, покликаної автономно вирішувати проблеми українських вищих студій;

запрошення на неукомлектовані українські кафедри викладачів-українців з інших університетів; залучення до роботи в державних екзаменаційних комісіях "іспитових комісарів", котрі належать до "учительського збору" українського університету (*Діло*, 1907, 147, с. 2).

Долучене до цього внесення "умотивання" щодо реалізації зазначеної програми, укладене на основі статті С. Дністрянського у віденському часописі "Ukrainische Rundschau" (1907. Ч. 2/3) та в її перекладі у тогорічній газеті "Діло" під назвою "Самостійний український університет у Львові" (числа 67–69), виявилися важливим підґрунтям для привернення уваги урядових чинників і австрійського парламенту до проблем вищої освіти галицької молоді.

В останньому перед Першою світовою війною п'ятиріччі польсько-українське протистояння у сфері вищої освіти і пошук шляхів його подолання стають предметом пильної уваги найвизначнішого політичного діяча Східної Галичини першої третини ХХ ст., майбутнього голови уряду ЗУНР Костя Левицького (1859–1941). Як посол до галицького сейму й австрійської Державної ради (за результатами виборів 1907 і 1911 рр.), очільник Українського парламентарного союзу та відомий у краї адвокат, він обстоював економічні, соціально-політичні й культурно-освітні інтереси українців, акцентував на проблемах функціонування української мови в тодішньому судочинстві. Водночас численні виступи, інтерпеляції, промови К. Левицького стосувалися "кривавих подій" у Львівському університеті 1910 р., захисту студентів-українців у польських судах, протидії їхнім утилкам у цьому закладі вищої освіти лише за те, що "... вони є української національності" (*Діло*, 1913, 12, с. 2).

Помітною подією в історії української вищої освіти і виявом непохитності позиції національної інтелігентної верстви, передусім "заступництва" українців у вищому законодавчому органі Австрії, стала нарада, організована 29 травня 1912 року в залі Народного дому у Львові Українським парламентарним союзом під управою К. Левицького. У ній взяли участь провідні громадсько-політичні й культурно-освітні діячі Галичини та Буковини,

посли до австрійського парламенту і галицького сейму О. Барвінський, М. Василько, І. Горбачевський, Є. Олесницький, С. Смаль-Стоцький, К. Студинський, С. Томашівський, Т. Цегельський та інші. Політичним "ключем" наради К. Левицький у вступній промові визначив тезу "Український університет у Львові", а способом його реалізації - об'єднання усіх прогресивних сил українського суспільства "до корисного полагодження" питання про самостійний український університет як один із найважливіших постулатів "австрійських" українців (*Діло*, 1912; 118, с. 1).

У промові на нараді визначного громадсько-політичного діяча Східної Галичини, професора чеського університету в Празі (у 1902–1903 рр. - його ректора), члена палати панів в австрійській Державній раді Івана Горбачевського (1854–1942) ішлося про головні події першого десятиліття ХХ ст. на полі "нечуваної" національної боротьби за український університет; традиційно обґрунтовувалося право українців на рідномовний заклад вищої освіти історією Львівського університету, що первісно створювався офіційним Віднем для "русинів", оскільки освітні потреби поляків задовільняв Краківський університет; простежувалися зміни "в некористь" українців, започатковані польським представництвом у галицькому сеймі наприкінці 1860-х – на початку 1870-х рр., які поступово переросли у відкритий наступ сенату університету на інтереси українців в організації та змісті навчання і виховання студентів, в управлінні всіма ділянками університетського життя.

Резолюції, прийняті учасниками наради, підтвердили однаковість представників "українських стороництв" Галичини й Буковини у питаннях щодо заснування в найближчій перспективі рідномовного закладу вищої освіти у Львові шляхом поділу чинного університету імені цесаря Франца на два самостійні - український і польський; рішучого протесту проти будь-яких посягань поляків на права української молоді на вищу освіту у Львівському університеті; осуду спроб польського "кола" у Відні протидіяти намірам українців заснувати національний університет як змагань,

негідних культурного народу; протесту проти прилюдних заяв польської репрезентації міста Львова стосовно його виключно "польського характеру" та невизнання столицею "галицької України" тощо (*Діло*, 1912; 119, с. 1–2).

"Величавою" проуніверситетською маніфестацією українців Львова стало липневе 1912 р. віче, у доповіді на якому К. Левицький наголосив, що боротьба за український заклад вищої освіти - це боротьба за культуру, поступ і визволення народу з-під чужої "кормиги" (*Діло*, 1912, с. 2).

Результатом об'єднаних зусиль національно свідомої частини західноукраїнського суспільства у справі заснування окремого українського університету виявилися проєкти цесарських листів 1910–1912 рр., з положеннями яких послі-українці не погоджувалися через віддаленість терміну його відкриття (10 років), невизначеність місця розташування, неконкретність шляхів і способів вирішення інших питань, пов'язаних з його функціонуванням. Єдино "міродатними" для реалізації цих проблем Український парламентарний союз на чолі з К. Левицьким визнав "точки" п'ятого з черги проєкту цесарського листа від 27 грудня 1912 року. Згідно з цим документом окремий український університет у м. Львові планувалося відкрити не пізніше 1916 р. "шляхом державного закону", унесенного на розгляд Державної ради упродовж 1914 року. До часу його відкриття в існуючому Львівському університеті мав забезпечуватися status quo щодо національних прав "обох народів краю", тобто українців і поляків (*Діло*, 1912, с. 1).

Позитивну роль у подоланні "вшехпольської демагогії" з приводу положень нового університетського проєкту відіграла позиція українців - докторів права, філософії та медицини, які досягнули свої наукові ступені у Львівському університеті, оприлюднена в січні 1913 р. на сторінках газети "Діло". У заяві 70 його викладачів і випускників зазначалося, що український народ не зречеться своїх прав у чинному університеті "... аж до тої хвилі, доки не стане тут у Львові самостійний український університет" (*Діло*, 1913, с. 9).

Перша світова війна не дала змоги втілити у життя багаторічну мрію ук-

раїнців про окремих рідномовний заклад вищої освіти в межах Австро-Угорської імперії. Проте змагання за її реалізацію виявилися важливим чинником консолідації різних верств українського суспільства, віддзеркаленням еволюції поглядів його визначних репрезентантів на роль університетської освіти в культурно-освітньому поступі українського народу на шляху до досягнення найвищого національного ідеалу – власної державності.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Результати наукового пошуку підтверджують, що актуалізація і пошук шляхів розв'язання проблем вищої освіти української молоді виявилися пріоритетними напрямками діяльності представників Східної Галичини в австрійському парламенті. Детерміновані соціально-економічними, політичними і культурно-освітніми чинниками, вони в кінці XIX – на початку XX ст. набули найбільш виразного окреслення у змісті, методах і формах роботи з відстоювання ідеї українського університету в краї парламентарів О. Барвінського, С. Дністрянського, О. Колесси, К. Левицького, Ю. Романчука, Д. Тянякевича та інших.

Перспективним розглядаємо аналіз освітньої діяльності українських парламентарів у вищих органах законодавчої влади Польщі у міжвоєнний період та їхню участь у розбудові українських високошкільних студій за межами України.

СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ

Внесенє пп. д-ра Дністрянського, д-ра Колесси і тов. в справі заложення самостійного українського (руського) університету у Львові. (1907). *Діло*, 145, 2.

Войценко, О. (1961). Літопис українського життя в Канаді. Т. 1: Піонерська доба: 1874–1918. Вінніпег: Накладом і друком видавничої спілки Тризуб, 296 с.

Гречин, Б. (2001). Громадсько-просвітницька та педагогічна діяльність Олександра Барвінського. Івано-Франківськ: Плай, 232 с.

Грушевський, М. (1910). Справа українсько-руського університету. Львів. Взято з <https://archive.lnu.edu.ua>

Енциклопедія українознавства. Словн. част./гол. ред. В. Кубійович. Т. 4. Львів: Молоде Життя, 1993. 400 с. Т. 8.

Львів: Молоде Життя. Б. р. С. 2805–3200.

Про освіту. Закон України. (2018). Київ: Алерта. 120 с.

За рідною висшою школою. (1912). *Діло*, 118, 1–3; 119, 1–4.

За український університет. (1912). *Діло*, 146, 2–3.

Заява докторів Львівського університету. (1913). *Діло*, 15, 9–10.

Курилович, М. (2015–2020). Часопис "Діло". Матеріали до бібліографістики. Дрогобич: Коло, Т. 1, 660 с.; Т. 3, 712 с.

Левицький, К. Результат. (1912). *Діло*, 293, 1.

Львівський університет і Українці. Інтерпеляція послів д-ра Костя Левицького, д-ра Окуневського, д-ра Петрушевича і тов. до Й. Є. міністра віросповідань і просвіти про відносини на львівським університеті ім. цісаря Франца. (1913). *Діло*, 22, 1–2.

Нагле внесенє п. Романчука и тов. о основанє руского університету. (1901). *Діло*, 252, 1–2.

Новий проект цісарського письма в справі заложення українського університету. (1912). *Діло*, 175, 1.

О рускій університет у Львові. (1898). Інтерпеляція посла о. Данила Тянякевича до міністра просвіти внесена на засіданю палаты послов дня 20 с. м.). *Діло*, 279, 1; 280, 1; 280, 1–2; 281, 1.

Промова пос. Ол. Барвінського в раді державній в розправі над наглим внесенєм о заснованє руского університету дня 21 жовтня 1902. Львів: Накладом Редакції "Руслана". 14 с.

Сірополко, С. (2001). Історія освіти в Україні. 2-ге вид. Львів: Афіша. 664 с.

Як дбає ц. к. Рада школьна краєва о руску народну школу? (1899). Промова посла Т. Окуневського виголошена в Соїмі дня 4 марта 1899. Львов: Накладом О. А. Маркова. 50 с.

REFERENCES

1. Vnesenje pp. d-ra Dnistrianskogo, d-ra Kolessy i tov. v spravi zalozenja samostijnogho ukrajinskogho (ruskogho) universytetu u Ljvovi. (1907). *Dilo*, 145, 2.

2. Vojcenko, O. (1961). *Litopys ukrajinskogho zhyttja v Kanadi*. T. 1: Pionersjka doba: 1874-1918. Vinnipeg: Nakladom i drukom vydavnychoji spilky Tryzub, 296 s.

3. Ghrechyn, B. (2001). *Ghromadsjko-*

prosvitnycjka ta pedagoghichna dijalinisty Oleksandra Barvinsjkogho. Ivano-Frankivsk: Plaj, 232 s.

4. Ghrushevsjkyj, M. (1910). *Sprava ukrajinskjo-rusjkogho universytetu*. Ljviv. <https://archive.lnu.edu.ua>

5. *Encyklopedija ukrajinoznavstva*. Slov. chast./ghol. red. V. Kubijovych. T. 4. Ljviv: Molode Zhyttja, 1993. 400 s. T. 8. Ljviv: Molode Zhyttja. B. r. S. 2805-3200.

6. *Pro osvitu. Zakon Ukrajiny*. (2018). Kyjiv: Alerta. 120 s.

7. *Za ridnoju vysshoju shkoloju*. (1912). *Dilo*, 118, 1-3; 119, 1-4.

8. *Za ukrajinsjkyj universytet*. (1912). *Dilo*, 146, 2-3.

9. *Zajava doktoriv Ljvivskogho universytetu*. (1913). *Dilo*, 15, 9-10.

10. *Kurylyshyn, M. (2015-2020). Chasopys "Dilo". Materialy do biblioghrafistyky*. Droghobych: Kolo, T. 1, 660 s.; T. 3, 712 s.

11. *Levcykij, K. Rezuljtat*. (1912). *Dilo*, 293, 1.

12. *Ljvivskij universytet i Ukrajinci*. *Interpeljacyja posliv d-ra Kostja Levycjkogho, d-ra Okunevsjkogho, d-ra Petrushevycha i tov. do J. Je. ministra virosvidanj i prosvity pro vidnosyny na ljvivskim universyteti im. cisarja Franca*. (1913). *Dilo*, 22, 1-2.

13. *Nagle vnesenje p. Romanchuka y tov. o osnovanje ruskogho universytetu*. (1901). *Dilo*, 252, 1-2.

14. *Novyj projekt cisarsjkogho pysjma v spravi zalozenja ukrajinskogho universytetu*. (1912). *Dilo*, 175, 1.

15. *O ruskij universytet u Ljvovi*. (1898). *Ynterpeljacija posla o. Danyla Tanjachkevycha do ministra prosvity vnesena na zasidanju palaty poslov dnja 20 s. m.*). *Dilo*, 279, 1; 280, 1; 280, 1-2; 281, 1.

16. *Promova pos. Ol. Barvinsjkogho v radi derzhavnij v rozpravi nad naghlym vnesenjem o zasnovanje ruskogho universytetu dnja 21 zhovtnja 1902*. Ljviv: Nakladom Redakciji "Ruslana". 14 s.

17. *Siropolko, S. (2001). Istorija osvity v Ukraini*. 2-ghe vyd. Ljviv: Afisha. 664 s.

18. *Jak dbaje c. k. Rada shkoljna krajeva o rusku narodnu shkolu?* (1899). *Promova posla T. Okunevsjkogho vygholoshena v Sojmi dnja 4 marta 1899*. Ljvov: Nakladom O. A. Markova. 50 s.

Стаття надійшла 19.04.2021 р.

УДК 159.955:37

*VITA OVDIICHUK, аспірантка кафедри початкової та дошкільної освіти, Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка Степана Дем'янчука, Україна
ORCID iD 0000-0002-3818-1383
vika.gandzyuk@gmail.com*

СТРУКТУРНО-КОМПОНЕНТНИЙ АНАЛІЗ ПОНЯТТЯ "КРИТИЧНЕ МИСЛЕННЯ" У ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОМУ ДИСКУРСІ

*VITA OVDIICHUK, postgraduate student, Academician
Stepan Demianchuk International University of
Economics and Humanities, Ukraine*

STRUCTURAL AND COMPONENT ANALYSIS OF THE CONCEPT "CRITICAL THINKING" IN PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL DISCOURSE

У статті обґрунтовано актуальність проблеми розвитку критичного мислення у майбутніх учителів інформатики у процесі фахової підготовки. На основі теоретичного аналізу розкрито сутність поняття критичного мислення у психолого-педагогічному дискурсі. З'ясовано ознаки, основні компоненти критичного мислення; визначено низку вмінь і навичок, які входять до його складу. Доведено, що завдяки критичному мисленню майбутні вчителі зможуть досягти успіху у професійній кар'єрі, усебічно і гармонійно розвиватися, навчатися протягом життя.

Ключові слова: мислення, критичність мислення, критичне мислення, розвиток критичного мислення, майбутні вчителі інформатики, заклад вищої освіти.

Summary. The article substantiates the relevance of the problem of developing critical thinking in future teachers of computer science in the process of their professional training. The essence of the concept of critical thinking in psychological and pedagogical discourse is revealed on the basis of the theoretical analysis. The characteristics as the main components of critical thinking are cleared up, a number of skills and

abilities that are the part of its composition are determined. It is proved that due to critical thinking, future teachers will be able to succeed in their professional career, comprehensive and harmonious to develop, study for life.

Key words: thinking, critical thinking, development of critical thinking, future teachers of computer science, institution of higher education.

Meta: здійснити теоретичний аналіз та узагальнення поглядів науковців щодо дефініції критичного мислення у психолого-педагогічній науці; з'ясувати ознаки, основні структурні компоненти критичного мислення; визначити вміння, навички, які воно передбачає.

Постановка проблеми в загальному вигляді. У контексті розвитку сучасної освіти та науки інформаційне суспільство створює нові можливості, відкриває перспективи у сфері професійної самореалізації для сучасного молодого фахівця, котрий повинен відповідально й висококваліфіковано здійснювати фахову діяльність. Теперішній спеціаліст, щоб бути конкурентноспроможним на ринку праці, повинен уміти швидко на основі опрацьованої інформації приймати рішення, застосовуючи критичне, аналітичне мислення; бути креативним і творчим; опановувати цифрові технології для ефективного

використання у процесі роботи, безперервної самоосвіти і самовдосконалення.

Тому одним з пріоритетних завдань української вищої школи є підготовка компетентних фахівців, зокрема, учителів інформатики, котрі володіють такими вміннями і навичками, здатні критично мислити.

Аналіз досліджень і публікацій. На проблемі критичного мислення зосередили свою увагу такі дослідники, як А. Авершин, В. Джеймс, Дж. Дьюї, Л. Києнко-Романюк, Д. Клустер, М. Ліпман, К. Мередіт, Р. Поль, О. Пометун, М. Починкова, Ч. Темпл, С. Терно, О. Тягло, П. Фрейре, Т. Харлам'єва, Т. Хачумян, Д. Халперн та інші. Учені наводять чимало різних трактувань цього складного поняття, проте немає спільної думки щодо дефініції терміна "критичне мислення". Сьогодні важливо з'ясувати сутність і роль критичного мислення в науковому дискурсі, якому присвячено чимало наукових розвідок.

Виклад основного матеріалу дослідження. Мислення входить до всіх видів діяльності людини - навчальної, ігрової, трудової; пов'язане з усіма особистісними особливостями: здібностями, емоціями, прагненнями, волею та іншими. Мислення є об'єктом дослідження когнітивних, гуманітарних, природничо-наукових, комп'ютерно-інформаційних та інших наук. Корифеями психологіч-

ної науки, які досліджували проблему мислення та сформулювали ключові положення щодо психологічної інтерпретації цього поняття, є А. Брушлінський, Л. Виготський, О. Зельц, Г. Костюк, О. Леонтьєв, І. Лернер, С. Максименко, О. Матюшкін, І. Пасічник, Ж. Піаже, О. Скрипченко, О. Тихоміров та інші.

Мислення тісно пов'язане з мовою, пам'яттю. Спільним їхнім генетичним коренем є діяльність, а саме практична. Мислення зародилося у трудовій діяльності спершу як практична операція, складова практичної діяльності і лише потім стало теоретичною діяльністю; воно розпочинається з проблеми, із суперечності, і цією проблемою визначається залучення особистості в мисленнєвий процес, який завжди спрямований на розв'язання певної задачі (*Рубинштейн, 2002*).

О. Матюшкін досліджував мислення як продуктивний процес виявлення і засвоєння нового: нових способів дії, невідомих законів під час розв'язання проблемних ситуацій. Саме знання є кінцевим результатом, основним засобом і вихідним пунктом мислення людини. Психолог доводить, що повна структура мисленнєвого акту і відповідної пізнавальної активності складається з виникнення проблеми і формулювання мисленнєвої задачі, вирішення задачі та обґрунтування знайденого розв'язку. У цих структурних ланках відбувається розуміння та обґрунтування власного рішення, що важливі для розвитку мислення здобувачів освіти (*Матюшкін, 2003*).

Отже, мислення – найскладніший рівень пізнання навколишнього світу. Основою мислення є практична діяльність. Науковці розглядають мислення як процес розв'язання проблемної задачі з метою пошуку нового, нових способів дій, засвоєння нових знань.

Мислення як безперервна операційна взаємодія суб'єкта з об'єктами пізнання відбувається завдяки мисленнєвим операціям, кожна з яких виконує свою функцію та характеризується такими особливостями, як самостійність, ініціативність, глибина, широта, швидкість, оригінальність,

гнучкість, критичність, квапливість, інертність, послідовність (*Клак, 2019*).

Для нашого дослідження важливо розкрити поняття критичності мислення, яке виявляється у бажанні людини об'єктивно оцінювати свої дії, явища, події, детально розглянути їх, не приймати на віру. Адже до появи терміна "критичне мислення" науковці говорили про критичність мислення людини.

Людина з критичним розумом уміє виявляти й визначати свої помилки, зіставляє факти, ретельно зважає рішення, здатна протистояти маніпуляціям, критична щодо пропозицій, суджень. У Словнику української мови поняття "критичний" має кілька значень, одне з них – "який ґрунтується на науковій перевірці правдивості, правильності чого-небудь"; "здатний виявляти та оцінювати позитивне й негативне в кому-, чому-небудь; вимогливий" (*Словник української мови, 1973, с. 351*).

Відомий учений О. Тихоміров відзначав, що у площині психології критичність трактується як одна з властивостей розуму та визначається як усвідомлений контроль за ходом інтелектуальної діяльності людини (*Тихоміров, 2002*). За С. Рубинштейном, ступінь критичності розуму буває різною у різних людей. Критичний розум ретельно усе перевіряє, зважає, а некритичний – легко сприймає будь-який збіг за пояснення, найперше рішення – за остаточне (*Рубинштейн, 2002*).

На думку вітчизняного корифея педагогіки В. Сухомлинського, критицизм – одна з рис "духовного світу підлітків", завдяки якій вони намагаються знайти докази або спростувати певні висловлювання, досягнути, зрозуміти різноманітні об'єкти, проникнути у їхню суть, відділити реальне від вигаданого, дійсне від фантастичного, добро від зла. Критицизм може мати позитивний або негативний характер, що певною мірою залежить від середовища, у якому зростає дитина, виховання, колективу. Щоб розвивати здоровий критицизм, потрібно заохочувати у них допитливість, спонукати "... до такої праці, в основі якої лежить не лише ство-

рення матеріальної цінності, а й перевірка тієї чи іншої істини", сприяти тому, щоб пізнання відбувалося "... у процесі активної творчої діяльності, яка має дослідницький характер" (*Сухомлинський, 1976, с. 311–312*).

Отже, критичність розглядалась науковцями як якість мислення, одна з ключових особливостей особистості, необхідна для об'єктивного пізнання навколишнього світу, інтелектуального росту, розвитку творчості, формування рис характеру. Розкриваючи зміст даного поняття, науковці наводять такі компоненти, як пошук доказів під час перевірки істинності припущень, оцінка і самооцінка результатів власної і чужої праці, контроль і самоконтроль під час діяльності.

Термін "критичне мислення" з'явився порівняно недавно, у другій половині ХХ століття. Аналіз філософсько-освітнього дискурсу дозволяє сказати, що поняття "критичне мислення" сягає своїм корінням ще в часи Античності, у зміст якого філософи вкладали уміння піддавати критичному аналізу інформацію, перевіряти її достовірність, робити виважені висновки, які ґрунтуються на фактах, бути неупередженим (*Овдійчук, 2020*).

Видатний американський науковець Дж. Дьюї у своїх працях розкриває важливість перетворення природних здібностей робити висновки в навички критичного розгляду та дослідження під час освітнього процесу. Найважливішим у таких навичках буде сформувати вміння затримувати висновок та опанувати різні методи пошуку нового матеріалу, щоб підтвердити або спростувати найперше, що спало на думку (бо інакше "перед нами – некритичне мислення, *minimum* рефлексії"). Тобто йдеться про розвиток саме рефлексивного мислення, яке тут є синонімом до критичного мислення (*Дьюї, 1997, с. 12*).

Психологиня Д. Халперн визнає критичне мислення як використання пізнавальних методів, до яких звертаються під час розв'язання задач, узагальнення, ймовірнісної оцінки, прийняття рішень; це тип мислення, якому притаманні вива-

женість, логічність та цілеспрямованість. Основними складовими КМ дослідниця називає емоційність, творчу уяву, ціннісні установки. Д. Халперн зазначає, що слово "критичне", яке використовується у дефініції поняття, передбачає оцінювальний компонент, а оцінка може і повинна бути конструктивним виявом як негативного, так і позитивного ставлення. Критичне мислення також передбачає оцінку самого мисленнєвого процесу – ланцюжка міркувань, який привів до висновків або фактів, що враховуються під час прийняття рішення. КМ інколи називають направленим мисленням, оскільки воно націлене на досягнення бажаного результату (Халперн, 2000, с. 9).

Науковець М. Ліпман наводить аргументи на користь того, що "критичне мислення є майстерним, відповідальним мисленням, що сприяє доброму судженню остільки, оскільки (а) ґрунтується на критеріях, (б) є таким, що самокорегується та (в) є чутливим до контексту". Результатом критичного мислення виступають судження, присуд. Критичне мислення – це вмільє мислення, а навички – це вмільї дії, які відповідають певним критеріям. Мислити критично – означає продукувати добрі судження, які стосуються розумної інтерпретації письмового тексту, злагодженого за змістом і формою твору, ясно-го розуміння почутого, переконливої аргументації (Ліпман, 2005, с. 35).

У дослідженнях Р. Поля КМ розглядається як дисципліноване, самокероване, саморегульоване мислення, що демонструє досконалості мислення, відповідні конкретному способу або напрямку думки. Науковець вказує, що КМ буває двох видів: софістичне (слабке) та справедливе (сильне). Характерними рисами особистості, котра має сильне КМ, є інтелектуальна покора, інтелектуальна сміливість, інтелектуальна наполегливість, інтелектуальна чесність, віра в розум. Для софіста розвиток таких рис відбувається лише у вузькому значенні відповідно до егоцентричних і соціоцентричних обов'язків (Paul, 1990).

У сучасній вітчизняній науковій

літературі вченими наводиться чимало різних трактувань критичного мислення. Так, Т. Хачумян під КМ розуміє особливий вид мисленнєвої діяльності, який характеризується виробленням стратегії прийняття правильних рішень під час розв'язання будь-яких завдань на основі отриманої, опрацьованої інформації; виконанням рефлексивних дій, спрямованих на об'єкт чи власний процес мислення; обдуманим аналізом різних думок і поглядів, власного бачення, об'єктивною оцінкою процесу та результатів діяльності (Хачумян, 2005). Дослідниця Н. Скоморовська пише, що цей тип мислення пов'язаний з логікою, аргументацією, раціональністю: "це мислення індивідуальне, яке передбачає самостійні висновки на основі всебічного аналізу інформації, та соціальне, коли кожна думку перевіряють й обґрунтовують лише тоді, коли її висловлюють" (Скоморовська, 2016, с. 7). Відомий експерт з досліджень феномена критичного мислення С. Терно звертає увагу на те, що "цей тип мислення вважається практичним застосуванням наукового підходу до розв'язування життєвських, професійних, особистих проблем тощо; воно вбирає у себе синтетичне і аналітичне, теоретичне і практичне, репродуктивне і продуктивне мислення" (Терно, 2013, с. 301). Науковець А. Соломенко вважає, що "критичне мислення – це мислення, яке ґрунтується на усвідомленому сприйнятті власної розумової діяльності та діяльності інших, сприяє формуванню креативності та творчості" (Соломенко, 2016, с. 208). Учена О. Пометун визначає критичне мислення "... як окремиї тип мислення, який характеризується активністю, цілеспрямованістю, самостійністю, дисциплінованістю та рефлексивністю та передбачає розвиток у процесі навчання здатності людини: визначати проблеми, аналізувати, синтезувати, оцінювати інформацію з будь-яких джерел, висувати альтернативи й оцінювати їх, обирати спосіб розв'язання проблеми чи власну позицію щодо неї й обґрунтовувати свої погляди, робити свідомий вибір і діяти" (Пометун, 2018, с. 94). На нашу думку, дефініція КМ, яку

наводить дослідниця найбільш відображає сутність поняття КМ.

Досліджуючи критичне мислення, А. Авершин та Т. Яковенко, О. Белкіна-Ковальчук, О. Денисевич, М. Починкова, Г. Ущяповська, Я. Чаплак, Г. Шолом, Л. Ямщикова та інші спробували систематизувати різноманітні визначення КМ залежно від напрямів ідентифікації та розвитку досліджень, підходу до нього як виду мисленнєвої діяльності, сукупності вмінь і навичок, стилю мислення, якості мислення, функції критичного мислення, через які відбувається його розгляд тощо. Так М. Починкова на основі аналізу і систематизації різноманітних визначень КМ, наводить наступну дефініцію: це "розумова діяльність, протиставлення іншим розумовим операціям, здатність визначити проблему та розв'язати її, здатність до оцінки явищ, дійсності, здатність до використання різних прийомів інформації" (Починкова М., 2019, с. 42).

Відомий український учений О. Тягло вказує на те, що необхідними та взаємодоповнювальними складовими "хорошого мислення" є критичне та творче мислення, тому під час опанування досвіду навчання критичного мислення не слід відокремлювати його від плекання мислення творчого, креативного. Крім того, слід доповнювати навчання хорошого мислення формуванням умінь ефективною раціональною комунікації (Тягло, 2013, с. 133).

Про зв'язок критичного і творчого мислення пишуть дослідники В. Кремень, Г. Ліндсей, М. Ліпман, В. Нишета, Т. Ноель-Цигульська, Д. Халперн, Я. Чаплак та інші. Окремі науковці висловлюють думку, що КМ – це, перш за все, творче мислення (Халперн, 2000, Кремень, 2017), критичне мислення варто називати "критичним творчим мисленням" (Ноель-Цигульська, 2000), тандем творчого та критичного мислення сприяє ефективному вирішенню різноманітних труднощів (Ліндсей, Халл, Томпсон), гармонійному розвитку особистості, допомагає "знайти в собі внутрішній камертон душі, від звуку якого вона буде відштовхуватись у вирішенні власних проблем" (Чап-

лак, Солійчук, 2011, с. 383–384). Сукупність творчого і критичного мислення М. Ліпман називає мисленням вищого порядку (Ліпман, 1996).

Отже, критичне мислення невіддільне від творчого мислення. Ці два типи мислення доповнюють один одного, сприяють не тільки продуктивному вирішенню завдань, а й самовдосконаленню, акме-розвитку особистості.

Основою критичного мислення є індивідуальні особливості мислення людини, а саме: самостійність, критичність, гнучкість, глибина, широта, послідовність і швидкість (Барбінова, 2018).

За С. Терно, основне призначення КМ полягає у розв'язанні проблеми. Український дослідник, опираючись на праці В. Заботіна, О. Матюшкіна, І. Семенова та інших дослідників, наводить функціональну модель критичного мислення, щоб продемонструвати його розгортання та функціонування під час цього процесу. Структурна частина моделі КМ складається з чотирьох етапів: 1) породження проблеми (зіткнення з проблемою); 2) створення ситуації утруднення; 3) перебудова власних знань, способів дій та відшукування ідеї правильного розв'язання; 4) обґрунтування знайденого розв'язку. Ці етапи проходять на п'ятьох різних рівнях мислення, які ієрархічно підпорядковані один одному – операційному, предметному, рефлексивному, особистісному та комунікативному. Автор поділяє думку зарубіжних та вітчизняних психологів, що ключовим механізмом, який забезпечує знаходження правильного розв'язку проблемної задачі є аналіз через синтез та наголошує, "що критичне мислення використовується для розв'язування проблемних ситуацій, які не можуть бути вирішені простим пригадуванням інформації або застосуванням відомих, а тому простих процедур (навичок)" (Терно, 2016, с. 314).

У своїх розвідках науковці виділяють певні ознаки критичного мислення. Наприклад, Д. Клустер подає п'ять основних характеристик критичного мислення: 1) самостійність мислення, оскільки кожен сам вирішує

та формує власну думку; 2) інформація, знання є основою для критичного мислення, завдяки якому традиційний процес пізнання стає осмисленим, неперервним, продуктивним; 3) критичне мислення розпочинається з постановки запитань і з'ясування проблем, які потрібно вирішити, перетворює навчання в цілеспрямовану інтелектуальну діяльність, під час якої здобувачі освіти вирішують реальні життєві завдання; 4) критичне мислення націлене на переконливу аргументацію, адже критично мисляча людина, котра володіє вагомими аргументами, може протистояти стереотипам, нею складно маніпулювати; 5) критичне мислення – це соціальне мислення (Клустер).

Особистість, яка вміє критично мислити, має певні розвинені якості, серед яких Д. Халперн називає готовність до планування, гнучкість, наполегливість, здатність виправляти свої помилки, усвідомлення, пошук ідеї і її впливу на інших (Халперн, 2000). До цього переліку науковці також додають відкритість до сумнівів, пошук доказів та перевірку обґрунтованості будь-яких відомостей (Терно, 2012), усесторонній аналіз життєвої ситуації, чесність перед собою, відкидання підтасувань, уникнення плутанини, інтелектуальну незалежність (Терно, 2016), уміння висловлювати розгорнуті, самостійні, аргументовані судження (Соломенко, 2016), протистояти негативному інформаційному впливу (Харламп'єва, 2009).

Висновки та перспективи подальших досліджень. На основі дефінітивного аналізу поняття критичного мислення нами представлено наступне бачення терміна: це тип мислення, якому притаманні логічність, цілеспрямованість, дисциплінованість, рефлексивність, до складу якого входять творча уява, ціннісні установки, оцінювальний компонент.

Ознаками особистості, яка володіє критичним мисленням та застосовує його, є чесність, відкритість, неупередженість, інтелектуальна незалежність, високоерудованість, гнучкість, самокритичність. Така людина самостійно аналізує інфор-

мацію; вміє виявляти неправдиву інформацію, помилки; уникає хибних тлумачень змісту; розпізнає інформаційні маніпуляції; ставить запитання; установлює причинно-наслідкові зв'язки між об'єктами; аргументує власну точку зору, позицію; поважає думку інших та змінює свою, якщо її можна спростувати; об'єктивно оцінює суспільні явища; зважає на власні рішення; робить висновки на основі достовірних фактів, усвідомлює власний процес мислення.

Критичне мислення необхідне під час розв'язання, а подекуди і для формулювання професійних і повсякденних задач, прийняття рішень, об'єктивного оцінювання результатів. Воно сприяє розвитку у студентів здатності працювати самостійно, викремлювати проблеми та шукати способи їх вирішення, уміння аналізувати нові ситуації та застосовувати власний життєвий досвід для такого аналізу, будувати траєкторію самовдосконалення і гармонійного розвитку. Соціальна роль критичного мислення виявляється у розвитку комунікативних здібностей, уміння працювати в команді, поважати один одного, чуже бачення, аргументувати власну позицію.

Таким чином, завдяки критичному мисленню майбутні вчителі інформатики набудуть багатьох необхідних у сучасному житті особистісних якостей і властивостей: світоглядні орієнтири і цінності, стійку життєву позицію, власне бачення проблем, а також зможуть адаптуватися до швидких змін в інформаційному суспільстві, гармонійно розвиватися, самоудосконалюватися та самореалізуватися у фаховому та особистому житті.

Перспективу майбутніх досліджень вбачаємо у з'ясуванні особливостей розвитку критичного мислення у майбутніх учителів інформатики у процесі фахової підготовки.

СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ

Paul, R. W. (1990). *Critical Thinking: What Every Person Needs to Survive in a Rapidly Changing World*. Rohnert Park, CA: Center for Critical Thinking

and Moral Critique, Sonoma State Univ. Retrieved from <https://evolkov.net/critic.think/Paul.R/index.html>.

Барбінова, А. В. (2018). Критичне мислення – запорука успіху педагогічної діяльності. *Витоки педагогічної майстерності*, 22, 13–17.

Дьюї, Д. (1997). Психологія і педагогіка мислення. Москва: Совершенство. Взято с http://pedlib.ru/Books/2/0136/2_0136-12.shtml#book_page_top.

Клак, В. О. (2019). Теоретичний аналіз загальної системи розумових дій та операцій мислення. *Теоретичні і прикладні проблеми психології*, 2, 182–194.

Клустер, Д. Что такое критическое мышление? Взято с <http://testolog.narod.ru/Other15.html>.

Кремень, В. Г. (Ред.). (2017). Критичне мислення: освіта, творчість, цінності: монографія. Київ: Інститут обдарованої дитини НАПН України.

Линдсей, Г., Халл, К. С., Томпсон, Р. Ф. Творческое и критическое мышление. Взято с <https://www.psychology-online.net/articles/doc-73.html>.

Ліпман, М. (2005). Критичне мислення: чим воно може бути? *Постметодика*, 2 (60), 33–41.

Липман, М. (1996). Философия для детей: Рефлексивная модель практики образования. Москва: ИФРАН.

Матюшкин, А. М. (2003). Мышление, обучение, творчество. Москва: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО "МОДЭК".

Ноэль-Цигульская, Т. Ф. (2000). О критическом мышлении. Взято с https://www.studmed.ru/noel-cigulskaya-tf-o-kriticheskom-myshlenii_bfd773b7fe1.html

Овдійчук, В. А. (2020). Філософські основи поняття критичного мислення. *Нова педагогічна думка*, 4(104), 118–120. <https://doi.org/10.37026/2520-6427-2020-104-4-118-120>

Пометун, О. І. (2018). Критичне мислення як педагогічний феномен. *Український педагогічний журнал*, 2, 89–98.

Починкова, М. М. (2019). Дефініція "критичне мислення" в науковому педагогічному дискурсі. *Освіта та педагогічна наука*, 1(170), 37–48.

Взято з [https://doi.org/10.12958/2227-2747-2019-1\(170\)-37-48](https://doi.org/10.12958/2227-2747-2019-1(170)-37-48)

Рубинштейн, С. Л. (2002). Основы общей психологии. Питер.

Словник української мови. А. А. Бурячок, П. П. Доценко. (Ред.). І-М (т. 4, с. 351). Київ: Наукова думка.

Скоморовська, Н. Б. (2016). Розвиток критичного мислення старшокласників на уроках української літератури. (Автореф. дис. канд. пед. наук). Національний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова, Київ.

Сухомлинський, В. О. (1976). Духовний світ школяра. Т. 1. *Вибрані твори*. Київ: Радянська школа.

Соломенко, А. О. (2016). Деякі засоби розвитку критичного мислення студентів-фізиків. *Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка*. Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 9 (2), 205–212.

Терно, С. О. (2016). Критичне мислення: динаміка та сфера застосування. *Наукові праці історичного факультету Запорізького національного університету*, 46, 310–315.

Терно, С.О. (2013). Критичне мислення – середньовічна відсталість? *Наукові праці історичного факультету Запорізького національного університету*, 37, 301–306.

Терно, С. О. (2012). Світ критичного мислення: образ та мімікрія. *Історія в сучасній школі*, 7–8, 27–39.

Тихомиров, О. К. (2002). Психологія мислення. Москва: Академія.

Тягло, А. В. (2013). "Наука рассуждать" в "быстром мире". *Философские науки*, 3, 129–136.

Халперн, Д. (2000). Психология критического мышления. СПб.: Питер Паблшинг.

Харлампьева, Т. В. (2009). Формирование критического мышления студентов вуза как средства их защиты от негативных информационных воздействий в профессиональной деятельности. (Автореф. дисс. канд. пед. наук). Уральский государственный университет, Челябинск.

Хачумян, Т. І. (2005). Формування критичного мислення студентів вищих навчальних закладів засобами інформаційних технологій. (Дис.

канд. пед. наук). Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди, Харків.

Чаплак, Я. В., Солійчук, І. І. (2011). Роль критичного мислення у творчих пошуках особистості: літературний огляд. *Наукові записки Національного університету "Острозька академія"*, 17, 374–386.

REFERENCES

Paul, R. W. (1990). *Critical Thinking: What Every Person Needs to Survive in a Rapidly Changing World*. Rohnert Park, CA: Center for Critical Thinking and Moral Critique, Sonoma State Univ. Retrieved from <https://evolkov.net/critic.think/Paul.R/index.html>.

Barbinova, A. V. (2018). Krytychne myslennja – zaporuka uspikhu pedagoghichnoji dijalnosti (Critical thinking is the key to the success of pedagogical activity). *Vytoky pedagoghichnoji majsternosti*, 22, 13–17.

Djjuj, D. (1997). *Psychologyja y pedagoghyka myshlenyja*. (Psychology and pedagogy of thinking). Moskva: Sovershenstvo. Retrieved from http://pedlib.ru/Books/2/0136/2_0136-12.shtml#book_page_top.

Klak, V. O. (2019). Teoretychnyj analiz zagaljnoji systemy rozumovykh dij ta operacij myslennja (Theoretical analysis of the general system of mental actions and operations of thinking). *Teoretychni i prykladni problemy psykholohiji*, 2, 182–194.

Kluster, D. Chto takoe krytycheskoe myshlenye? (What is critical thinking?). Retrieved from <http://testolog.narod.ru/Other15.html>.

Kremenj, V. Gh. (Red.). (2017). *Krytychne myslennja: osvita, tvorchistj, cinnosti: monoghrafija* (Critical thinking: education, creativity, values: monograph). Kyiv: Instytut obdarovanoji dytyny NAPN Ukrajinjy.

Lyndsej, Gh., Khall, K. S., Tompson, R. F. *Tvorcheskoe y krytycheskoe myshlenye* (Creative and critical thinking). Retrieved from <https://www.psychology-online.net/articles/doc-73.html>.

Lipman, M. (2005). *Krytychne myslennja: chym vono mozhe buty?*

- (Critical thinking: what can it be?). *Postmetodyka*, 2 (60), 33–41.
- Lypman, M. (1996). *Fylosofyja dlja detej: Refleksyvnaja modelj praktyky obrazovanyja* (Philosophy for children: A reflective model of educational practice). Moskva: YFRAN.
- Matjushkyn, A. M. (2003). *Myshlenye, obuchenye, tvorchestvo* (Thinking, learning, creativity). Moskva: Yzdateljstvo Moskovskogo psykologho-socyaljnogho ynstytuta; Voronezh: Yzdateljstvo NPO "MODEK".
- Noelj-Cyghul'skaja, T. F. (2000). O krytycheskom myshleny. (About critical thinking). Retrieved from https://www.studmed.ru/noel-cigulskaya-tf-o-krytycheskom-myshlenii_bfd773b7fe1.html
- Ovdijchuk, V. A. (2020). *Filosofskji osnovy ponjattja krytychnogho myslennja* (Philosophical foundations of the concept of critical thinking). *Nova pedagoghichna dumka*, 4(104), 118–120. Retrieved from <https://doi.org/10.37026/2520-6427-2020-104-4-118-120>
- Pometun, O. I. (2018). *Krytychne myslennja jak pedagoghichnyj fenomen* (Critical thinking as a pedagogical phenomenon). *Ukrajinskyj pedagoghichnyj zhurnal*, 2, 89–98.
- Pochynkova, M. M. (2019). *Definicija "krytychne myslennja" v naukovomu pedagoghichnomu diskursi*. (The definition "critical thinking" in scientific pedagogical discourse). *Osvita ta pedagoghichna nauka*, 1(170), 37–48. Retrieved from [https://doi.org/10.12958/2227-2747-2019-1\(170\)-37-48](https://doi.org/10.12958/2227-2747-2019-1(170)-37-48)
- Rubynshtejn, S. L. (2002). *Osnovy obshhej psykologhyi* (Fundamentals of general psychology). Pyter.
- Slovyk ukrajinskoji movy (Dictionary of the Ukrainian language). A. A. Burjachok, P. P. Docenko. (Red.). I-M (t. 4, s. 351). Kyiv: Naukova dumka.
- Skomorovs'jka, N. B. (2016). *Rozvytok krytychnogho myslennja starshoklasnykiv na urokakh ukrajinskoji literatury*. (Avtoref. dys. kand. ped. nauk). (Development of critical thinking of high school students in lessons of Ukrainian literature). Nacionalnyj pedagoghichnyj universytet im. M. P. Dragomanova, Kyiv.
- Sukhomlyns'kyj, V. O. (1976). *Dukhovnyj svit shkoljara: T. 1. (The spiritual world of the student: Vol.1). Vybrani tvory*. Kyiv: Radsjans'ka shkola.
- Solomenko, A. O. (2016). *Dejaki zasoby rozvytku krytychnogho myslennja studentiv-fizykykiv* (Some means of developing critical thinking of physics students). *Naukovi zapysky Kirovohrads'kogho derzhavnogho pedagoghichnogho universytetu imeni Volodymyra Vynnychenka*. Kirovohrad: RVV KDPU im. V. Vynnychenka, 9 (2), 205–212.
- Terno, S. O. (2016). *Krytychne myslennja: dynamika ta sfera zastosuvannja* (Critical thinking: dynamics and scope). *Naukovi praci istorychnogho fakultetu Zaporiz'kogho nacionaljnogho universytetu*, 46, 310–315.
- Terno, S. O. (2013). *Krytychne myslennja - serednjovichna vidstalistj?* (Critical thinking – medieval backwardness?). *Naukovi praci istorychnogho fakultetu Zaporiz'kogho nacionaljnogho universytetu*, 37, 301–306.
- Terno, S. O. (2012). *Svit krytychnogho myslennja: obraz ta mimikrija* (The world of critical thinking: image and mimicry). *Istorija v suchasnij shkoli*, 7–8, 27–39.
- Tykhomyrov, O. K. (2002). *Psykologhyja myshlenyja* (Psychology of thinking: A textbook for students of higher education). Moskva: Yzdatel'skij centr "Akademyja".
- Tjaghlo, A. V. (2013). *"Nauka rassuzhdatj" v "bystrom myre"* (The science of "reasoning" in the "fast world"). *Fylosofskye nauky*, 3, 129–136.
- Khalpern, D. (2000). *Psykologhyja krytycheskogho myshlenyja* (Psychology of critical thinking). SPb.: Pyter Pablyshyngh.
- Kharlampj'eva, T. V. (2009). *Formyrovanye krytycheskogho myshlenyja studentov vuza kak sredstva ykh zashhyty ot neghatyvnykh ynformacyonnykh vozdejstvuj v professyjnoj dejateljnosti* (Avtoref. dys. kand. ped. nauk). (Formation of critical thinking of university students as a means of their protection from negative information influences in professional activity). Ural'skij ghosudarstvennyj unyversytet. Cheljabynsk.
- Khachumjan, T. I. (2005). *Formuvannja krytychnogho myslennja studentiv vyshhykh navchalnykh zakladiv zasobamy informacijnykh tekhnologhij* (Dys. kand. ped. nauk). (Formation of critical thinking of students of higher educational institutions by means of information technologies). Kharkiv'skij nacionalnyj pedagoghichnyj universytet imeni Gh. S. Skovorody, Kharkiv.
- Chaplak, Ja. V., Solijchuk, I. I. (2011). *Rolj krytychnogho myslennja u tvorchykh poshukakh osobystosti: literaturnyj oghljad* (The role of critical thinking in the creative search for personality: a literary review). *Naukovi zapysky Nacionaljnogho universytetu "Ostroz'jka akademija"*. 17, 374–386.

Стаття надійшла 17.05.2021 р.

УДК 37.015.31

ОЛЬГА ТЕЛЬНА, кандидат педагогічних наук, доцент
кафедри корекційної освіти та спеціальної психології,
Комунальний заклад "Харківська гуманітарно-педагогічна
академія" Харківської обласної ради, Україна
ORCID ID 0000-0001-5474-9066
olga_tilna@ukr.net

СТАВЛЕННЯ БАТЬКІВ ДІТЕЙ ІЗ ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ ДО ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

OLHA TELNA, PHD, associate professor at Kharkiv Academy
for Humanitarian and Pedagogical Studies (Sub-Department
of Correctional Education and Special Psychology), Ukraine

ATTITUDES OF PARENTS OF CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS TOWARDS INCLUSIVE EDUCATION IN UKRAINE

Статтю присвячено розгляду актуальної проблематики моніторингу якості інклюзивної освіти в Україні, зокрема, з'ясуванню ставлення батьків дітей з особливими освітніми потребами (ООП) до надаваних державою освітніх послуг. Авторка знайомить читачів з результатами проведеного нею упродовж 2019 року анонімного інтернет-опитування, учасники якого висловили свою думку щодо рівня розвиненості інклюзивної освіти в Україні, щодо власних експектацій і напрямів її розбудови.

Ключові слова: батьки дітей з ООП, ставлення, інклюзивна освіта.

Summary. The article is devoted to the acute problems of quality evaluation of inclusive education in Ukraine, mainly, to exploring the attitudes of parents of children with special educational needs (SEN) towards the educational services they receive from the state. The author reports the results of the undertaken in 2019 anonymous internet questionnaire, participants of which expressed their thoughts about the level of inclusive education in Ukraine, as well as about their own expectations and hopes concerning the ways of its development.

Key words: parents of children with SEN, attitudes, inclusive education.

Мета: дослідити ставлення батьків дітей з ООП до інклюзивної освіти взагалі та якості надаваних державою освітніх послуг.

Постановка проблеми в загальному вигляді. Актуальність вивчення проблематики організації освітньої інклюзії в Україні зараз не викликає сумніву. Практично всі провідні науковці, сферою професійних інтересів котрих є педагогічна галузь, займаються дослідженням тих чи тих аспектів залучення дітей із особливими освітніми потребами (ООП) до загальноосвітнього навчально-виховного середовища. Урядовці, громадський сектор, активісти на всіх рівнях опікуються підвищенням ефективності психолого-педагогічної діяльності, спрямованої на створення інклюзивного суспільно-громадянського простору, важливою складовою якого є заклади освіти. Проте весь цей позитивний процес хвибує відсутністю міцного зворотного зв'язку з основними бенефіціарами – родинами дітей з ООП. Батьки чи особи, котрі їх замінюють, найчастіше виступають ініціаторами організації інклюзивних груп у закладах дошкільної освіти і класів у школах, стимулюють неповоротку державну систему

надання соціальних послуг, критикують створені фахівцями профільних міністерств механізми надання послуг інклюзивного характеру, але активної участі в розробці системних підходів до розв'язання важливих для себе проблем не беруть.

Це відбувається тому, що батьки дітей з ООП в Україні і досі не сприймаються як потужна адвокаційна група, як провідні стейк-голдери інклюзивної освіти, їх і досі, за аналогією практики радянської системи, вважають отримувачами, а не співучасниками соціальних, освітніх, медичних та інших послуг ((Duda, 2011). Натомість сучасна правозахисна парадигма громадсько-політичного устрою вимагає рівноправної участі всіх зацікавлених осіб у створенні інклюзивного освітнього простору (Cobigo, Ouellette-Kuntz, Lysaght, & Martin, 2012), що закріплено в ратифікованих Україною міжнародних законодавчих актах і чинних внутрішніх законах нашої держави.

Аналіз досліджень і публікацій. Так, зокрема, дослідники А. Турнбул, Р. Турнбул, Е. Ервін, Л. Судак, К. Шогрен наголошують на важливості активного залучення родин, у яких виховуються діти з ООП, до розв'язання проблем інклюзії на всіх рівнях. Вони зазначають, що батьки, як ніхто інший, знають і розуміють не лише

потреби своїх дітей, але й шляхи як найефективнішого забезпечення їхніх інтересів (Turnbull, Turnbull, Erwin, Soodak, & Shogren, 2011).

Проблематика залучення родин учнів з ООП до ефективної взаємодії з учителями та іншими професіоналами, задіяними в освіті цих дітей, розглядається в роботах таких учених, як М. Блу-Баннинг, Дж. А. Саммерс, Г. К. Франклен, Г. Бігль, К. Г. Дей, Дж. Феррел, Г. Л. Френсис та інших. Усі вони одноставні у твердженні про те, що врахування позиції та запитів батьків веде до інтенсифікації освітнього процесу, підвищення ефективності системи державних послуг у царині інклюзивної освіти (Day, 2016; Ferrel, 2012; Francis, Blue-Banning, Haines, Turnbull, & Gross, 2016; Friend, & Cook, 2004; Svajyan, 2011).

Вклад основного матеріалу дослідження. Для реалізації поставленої мети нами було розроблено та проведено анонімне інтернет-опитування батьків дітей з ООП, у якому містилися запитання, спрямовані на з'ясування ступеня задоволеності респондентів надаваними державою освітніми послугами, їхніх експектацій щодо інклюзивної освіти та бажання особисто взяти участь у розв'язанні проблем, наявних у цій сфері.

Дослідження проводилось упродовж 2019 року шляхом розміщення на тематичних інтернет-ресурсах і в групах соціальних мереж анонімної анкети, що містила відкриті та закриті запитання. Методологічну основу емпіричної роботи становив якісний аналіз експертних оцінок респондентів з обов'язковою математично-статистичною перевіркою результатів.

В опитуванні взяло участь 800 осіб з 16-ти областей України, серед яких найбільшу активність виявили батьки харківської та львівської області (по 25% і 20% відповідно). Розподіл респондентів за регіонами (див. табл. 1), на нашу думку, може свідчити однаковою мірою як про активність батьків дітей з ООП, так і про рівень їх користування тематичними інтернет-ресурсами та групами в соцмережах, у яких було розповсюджено анкети.

Таблиця 1

№	Область	Кількість Респондентів	%
1	Харківська	200	25
2	Львівська	160	20
3	Полтавська	90	11.25
4	Івано-Франківська	50	6.25
5	Рівненська	50	6.25
6	Київська	50	6.25
7	Хмельницька	40	5
8	Закарпатська	30	3.75
9	Вінницька	20	2.5
10	Волинська	20	2.5
11	Січеславська	20	2.5
12	Запорізька	20	2.5
13	Сумська	20	2.5
14	Луганська	10	1.25
15	Одеська	10	1.25
16	Тернопільська	10	1.25

Батьки, котрі взяли участь у нашому дослідженні, розповідали про дітей з ООП віком від 2 до 15 років, які навчаються на інклюзивній формі навчання (63,75%), у спеціальній освітній установі (25%) або вдома (11,25%). Глибший аналіз експериментальних даних засвідчив, що вдома навчаються переважно діти з порушеннями аутистичного спектру, ускладненими тяжкими розладами емоційно-вольової сфери, мовлення/інтелекту та необхідністю дотримуватися певної дієти; спеціальні заклади освіти відвідують здебільшого діти з комбінованими та множинними порушеннями психофізичного розвитку (сліпо-глуха дитина з порушеннями опорно-рухового апарату, діти з

тяжкими порушеннями розумового розвитку й емоційно-вольової сфери тощо).

Зарубіжні дослідники чи не найбільшою перевагою інклюзивної освіти називають можливість успішної соціалізації дітей з ООП з однолітками, котрі не лише дізнаються про людське різноманіття, навчаються толерантності, готовності допомогти, підтримати, але й охоче вступають у дружні стосунки з дітьми, які чимось від них відрізняються (Ryan, 2009). Ця думка збігається і з класичним постулатом Л. Виготського про вирішальний вплив колективу на розвиток і соціалізацію дітей з порушеннями психофізичного розвитку (Gindis, 2003). Тому це питання цікавило нас

у першу чергу, бо є, на нашу думку, одним з найважливіших показників ефективності системи інклюзивної освіти.

Важливим фактором інклюзивності освітнього середовища вважаємо наявність у ньому міцних соціальних зв'язків і дружніх взаємин між усіма учасниками (*Cobigo, Ouellette-Kuntz, Lysaght, & Martin, 2012*), тому нас не могло не цікавити, як респонденти оцінюють ступінь участі своїх дітей у суспільному житті (класу, групи однолітків, громади тощо). На запитання, наскільки ваша дитина є залученою до суспільного життя (має друзів, відвідує гуртки, просто перебуває у середовищі однолітків тощо), батьки дітей з ООП відповіли:

- має друзів і добре соціалізується – 27,5% (переважно діти з розладами зору й інтелекту, а також ті, що навчаються у спеціальних закладах);
- відвідує гуртки, бере участь у позашкільних заходах, але друзів не має – 22,5%;
- недостатньо залучена до суспільної діяльності, просто перебуває у середовищі однолітків, часом спілкується з дітьми, але "не на рівних" – 45%;
- майже не соціалізується, спілкування з однолітками супроводжується конфліктами – 5% (переважно діти з порушеннями аутистичного спектра).

Отже, у більшості випадків діти з ООП в інклюзивних класах і групах не залучені до соціалізації з однолітками зовсім або відчують брак спілкування, значущої міжособистісної взаємодії з іншими дітьми; повністю задоволені рівнем соціалізації та дружніх стосунків своїх дітей тільки ті батьки, чий діти відвідують спеціальний заклад освіти чи мають мінімальні або помірні розлади психофізичного розвитку. Це, на нашу думку, свідчить про незадовільну роботу учасників освітнього процесу з подолання негативних стереотипів у ставленні до дітей з ООП і про формалізованість інклюзивної освіти, коли вся увага педагогів і чиновників освіти зосереджується суто на виконанні урядових вимог, а потреби дітей у міжособистісній взаємодії залишаються незадоволеними.

Також нас цікавили експектації батьків дітей з ООП стосовно інклюзивної освіти. Тому досліджуваним було запропоновано відповісти на два запитання: якою має бути інклюзія в освіті та чого ви чекаєте від інклюзивної освіти? Респонденти мали змогу вільно висловити свою думку, тому часто давали більше ніж одну відповідь.

На перше запитання батьки дітей з ООП відповіли, що інклюзивна освіта має:

- бути підкріпленою матеріально та ресурсно – 30%;
- сприяти соціальній адаптації – 26,25%;
- бути "комфортною, а не стресовою", без формалізованого підходу – 13,75%;
- починатися від народження та "бути скрізь" – 10%;
- сприяти самореалізації та успіху моєї дитини – 6,25%;
- бути альтернативою спеціальній освіті, бо "інклюзія підходить не всім" – 6,25%;
- такою, як є, бо мене "все влаштовує" – 3,75%;
- просто має бути – 3,75%.

На запитання чого ви очікуєте від інклюзивної освіти, відповіді були такими:

- прийняття атипової дитини – 42,5%;
- кращої підготовки педагогів – 22,5%;
- поінформованості суспільства – 12,5%;
- можливості вчитися, а не просто перебувати в освітньому закладі – 12,5%;
- нічого – 7,5%;
- здобути професію – 1,25%;
- здоров'я для дитини – 1,25%.

З відповідей на ці два запитання видно, що батьки дітей з ООП прагнуть, щоб інклюзивні освітні установи забезпечили соціальне прийняття та розуміння дітей з ООП; надавали якісні послуги навчального та корекційно-розвивального характеру; мали кращу матеріально-технічну базу; сприяли особистісному розвитку та самореалізації, професійній підготовці дітей з ООП, їхній успішній інтеграції в суспільство. Прикметно, що тільки 3,75% респондентів висло-

вили однозначне задоволення рівнем розвитку інклюзивної освіти, зазначивши, що їх "усе влаштовує".

Також, на нашу думку, уваги заслуговує і той факт, що досить суттєва кількість респондентів має далеке уявлення про інклюзивну освіту, або нічого від неї не очікує (7,5%), або не знає, чим інклюзивна освіта може бути корисною, висловлюючи бажання отримати "здоров'я для дитини" (1,25%).

Моніторинг якості освітніх послуг мусить містити й емоційно-оцінний компонент (*Ryan, 2009*), тому, щоб оцінити, наскільки позитивно сприймають батьки дітей з ООП упроваджені державою зміни в системі освіти, їм було поставлено запитання: "Чого досягла Україна за останні п'ять років у розвитку інклюзії?" (респонденти могли дати більше ніж одну відповідь):

- певного прогресу – 27,5%;
- мізерних досягнень (інклюзія тільки на папері) – 25,3%;
- суттєвого прогресу – 18,75%;
- зміни суспільної свідомості – 8,75%;
- законодавчих змін – 8,75%;
- успішних випадків залучення – 8,75%;
- у селах майже нічого, у містах досягнень більше – 6,25%;
- про неї заговорили – 5%;
- відкриття ІРЦ у маленьких містах – 5%;
- порівняно з Європою та США досягнень немає – 2,5%;
- не могу відповісти – 2,5%.

Бачимо, що відповіді респондентів різнилися за ступенем оптимістичності поглядів, рівнем обізнаності та за особистим досвідом взаємодії із закладами інклюзивної освіти. Зокрема, більшість батьків дітей з ООП однозначно позитивно оцінюють зрушення в освітній галузі, зазначаючи, що країною досягнуто "суттєвого" чи "певного" прогресу, хоча й у великих містах ці досягнення є значно більшими, ніж у селах; відкрито ІРЦ у маленьких містах; є позитивні зрушення у законодавчій сфері та суспільній свідомості, бо "про неї заговорили"; маємо поодинокі "випадки успішного залучення" дітей до освітнього середовища. З іншого

боку, значна частина респондентів висловлює більш песимістичні думки, вважаючи, що інклюзія в українських закладах освіти існує "тільки на папері" і що порівняно з Європою та США досягнень немає зовсім. Окрім того, як і у відповідях на попереднє запитання анкети, деякі респонденти (2,5%) не знайшли, що сказати стосовно успіхів у розвитку інклюзивної освіти в Україні.

Для з'ясування думки батьків дітей з ООП про те, які аспекти інклюзивної освіти в Україні потребують удосконалення, респондентам було поставлене запитання: "Чого не вистачає інклюзивній освіті на даний момент?" (досліджувані могли надати більше ніж одну відповідь):

- кваліфікованих фахівців (у тому числі логопедів, тифло- та сурдопедагогів, олігофренопедагогів, ортопедагогів, асистентів учителя, тьюторів) – 65%;
- належного матеріально-технічного забезпечення – 28,75%;
- освітніх курсів і програм для педагогів, психологів і батьків дітей з ООП (бажано із залученням іноземних фахівців) – 26,25%;
- інформування населення щодо необхідності побудови інклюзивного суспільства – 22,5%;
- бажання допомоги та розуміння проблем і потреб особливої родини – 15%;
- гідної оплати праці усім, хто бере участь у роботі з дитиною з ООП – 8,75%;
- розуміння та поваги від батьків звичайних дітей – 8,75%;
- дотримання законів – 7,5%;
- диференціації у визначенні потреб дитини, командної роботи з індивідуальним підходом – 7,5%;
- бажання чиновників від освіти впроваджувати інклюзію – 7,5%;
- інформації, зібраної на єдиному офіційному освітньому ресурсі, структурованої та доступної – 6,25%;
- наукового підходу, зокрема, моніторингу досягнень і невдач – 3,75%;
- менше паперової роботи для педагогів – 3,75%;
- розумного та відповідального розподілу державної субвенції – 2,5%;
- удосконалення законодавчої

бази – 2,5%;

- більше ІРЦ – 1,25%.

Означені відповіді свідчать, що батьки дітей з ООП прагнуть змін у системі надання інклюзивно-освітніх послуг, які можна умовно згрупувати за такими категоріями:

- організаційно-методичні (підвищення кваліфікації психолого-педагогічних працівників; сумлінніше ставлення чиновників до виконання своїх обов'язків; більш адекватний розподіл фінансування; відповідність законодавчої бази потребам учасників освітнього процесу; збільшення кількості закладів, які забезпечують і підтримують інклюзивну освіту; менше паперової роботи педагогам тощо);
- матеріально-технічні (краще фінансове забезпечення закладів інклюзивної освіти; гідна оплата праці фахівців, які працюють з дітьми, котрі мають ООП; доцільніше використання державної субвенції на задоволення особливих освітніх потреб);
- інформаційно-аналітичні (масове інформування населення щодо необхідності розуміння труднощів та суспільного прийняття "особливих родин"; науковий підхід у моніторингу якості надаваних послуг; створення єдиного інформаційного ресурсу, на якому родини, у яких виховуються діти з ООП, і зацікавлені особи могли б отримати чітко сформульовані відомості стосовно всіх аспектів освітньої інклюзії; системна робота з підвищення поінформованості психолого-педагогічних працівників у питаннях інвалідності та освіти дітей з ООП).

Дослідження також мало на меті з'ясувати ступінь готовності батьків дітей з ООП до активної участі в розвитку інклюзивної освіти та підвищення рівня якості надаваних державою послуг. Тому респондентам запропонували відповісти на запитання: "Чи ви особисто відчуваєте готовність посприяти розвитку інклюзії в Україні?" результати були такими:

- так, зроблю все, що зможу – 27,5%;
- відчуваю готовність вести просвітницьку роботу, ділитися досвідом – 22,5%;
- так, уже це роблю – 20%;

• так, але не знаю, що робити – 13,75%;

- відчуваю готовність активно співпрацювати для навчання власної дитини – 3,75%;
- не відчуваю готовності: цим повинні займатися державні органи, а я не маю ні змоги, ні часу) – 12,5%.

Отже, аналіз відповідей переконає, що в цілому респонденти мають бажання активно обстоювати права дітей з ООП, адже вони або вже задіяні в самоадвокаційній діяльності (20%), або відчувають стійке бажання нею займатися (27,5%), або хочуть, але не знають, що потрібно робити (13,75%). Проте понад чверть опитаних батьків дітей з ООП висловлюють бажання займатися просвітницькою роботою чи співпрацювати з іншими тільки в тому, що стосується освіти їхньої власної дитини, а 12,5% взагалі не мають "ні бажання, ні часу" вести подібну діяльність, перекладаючи всю відповідальність на державу.

Кореляційний аналіз відповідей учасників опитування показав, що близько 15% батьків дітей з ООП (переважно ті, чий діти навчаються вдома або у спеціальних освітніх установах) мають украй негативне ставлення до інклюзивної освіти в Україні, вважаючи, що не всім дітям "підходить інклюзія"; що залученням дітей до освітнього середовища "мусять займатися державні органи", що в інклюзивній освіті "мізерні досягнення". Близько 40% відсотків респондентів мають дуже оптимістичне ставлення до інклюзивної освіти, добре розуміють її організаційні і процедурні аспекти, чітко усвідомлюють хиби та переваги освітньої системи на сучасному етапі її розвитку, відчувають бажання активно долучитися до підвищення інклюзивності вітчизняних закладів освіти. Решта ж (трохи менше половини опитаних) цікавиться проблематикою інклюзивної освіти, готова брати участь у просвітницькій роботі щодо її розбудови тією мірою, якою це стосується конкретно їхньої дитини.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, батьки дітей з ООП ставляться до інклюзивної освіти загалом позитивно, вису-

ваючи потреби своєї дитини на перший план і чекаючи від суспільства та закладу освіти розуміння і прийняття, бажання співпрацювати, активніше спілкуватися та встановлювати неформальні стосунки з дитиною з ООП. Скаржачись на недофінансування інклюзивної освіти та на недостатній рівень фахової підготовки педагогів, більшість респондентів висловлює особисту готовність до співпраці з учасниками освітнього процесу, особливо в тій його частині, що стосується забезпечення ООП їхньої дитини, хоча не завжди знає, як і що потрібно для цього робити. Практично всі учасники опитування зазначили погану поінформованість населення, неготовність суспільства прийняти дитину з ООП на засадах рівноправності поваги та взаєморозуміння. Хоча частина респондентів і висловила різко негативний підхід до рівня розвитку інклюзивної освіти, кількісний і якісний аналіз отриманих даних показав, що більшість батьків дітей з ООП досить позитивно оцінюють досягнення України в цій царині, щоправда, з ремаркою про нерівномірність розповсюдженості таких успіхів (у селах ситуація значно гірша, ніж у великих містах).

На нашу думку, результати проведеного дослідження свідчать не лише про ставлення батьків з ООП до інклюзивної освіти в Україні, а й про велику необхідність усім учасникам освітнього процесу (законодавцям, урядовцям, педагогам, батькам, дітям, іншим фахівцям) тісніше взаємодіяти в напрямі організації інклюзивної освіти, регулярного і професійного моніторингу її якості.

Варто також зазначити, що проведене дослідження не охоплює всіх аспектів феноменології ціннісно-орієнтованого підходу до визначення ставлення батьків дітей з ООП до

інклюзивної освіти, й тому не претендує на вичерпність і всеохопність отриманих результатів. Окрім того, актуальна ситуація у сфері розвитку інклюзивної освіти в Україні за останній час могла змінитися внаслідок пандемії коронавірусної інфекції та переходу великої кількості освітніх установ на дистанційну форму навчання, що зумовлює необхідність подальших ґрунтовних досліджень у цій галузі.

REFERENCES

1. Blue-Banning, M., Summers, J. A., Frankland, H. C., Lord Nelson, L., & Begle, G. (2004). Dimensions of family and professional partnerships: Constructive guidelines for collaboration. *Exceptional Children*, 70(2), pp. 167–184.
2. Ryan, T. G. (2009). Inclusive attitudes: A pre-service analysis. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 9(3), pp. 180–187.
3. Cobigo, V., Ouellette-Kuntz, H., Lysaght, R., & Martin, L. (2012). Shifting our conceptualization of social inclusion. *Stigma Research and Action*, 2(2), pp. 75–84.
4. Day, C. G. (2016). Authentically engaging families: A collaborative care framework for student success. Thousand Oaks, CA: Corwin.
5. Duda, A. (2011). Study on teacher education for primary and secondary education in six countries of the Eastern Partnership: Armenia, Azerbaijan, Belarus, Georgia, Moldova and Ukraine. Final Report. Brussels: GHK.
6. Ferrel, J. (2012). Family engagement and children with disabilities. A resource guide for educators and parents. Cambridge, MA: Harvard Research Project.
7. Francis, G. L., Blue-Banning,

M., Haines, S. J., Turnbull, A. P., & Gross, J. M. (2016). Building 'Our School': Parental perspectives for building trusting family- professional partnerships. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 60(4), pp. 329–336. DOI: 10.1080/1045988X.2016.1164115

8. Friend, M., & Cook, L. (2004). Collaborating with professionals and parents without being overwhelmed: Building partnerships and teams. In J. Burnette & C. Peters-Johnson, (Eds.), *Thriving as a special educator* (pp. 29–40). Alexandria, VA: Council for Exceptional Children.

9. Gindis, B. (2003). Sociocultural theory and children with special needs. In Kozulin, A., Gindis, B., Ageyev, V. S., & Miller, S.M., *Vygotsky's educational theory in cultural context*, 200. Cambridge: Cambridge University Press.

10. Goodley, D. (2005). Empowerment, self-advocacy and resilience. *Journal of Intellectual Disabilities*, 9(4), pp. 333–343.

11. Svajyan A. (2011). Participation of parents in the process of preparation children with limited abilities to school education. *Special Education and Rehabilitation Pedagogy Scientific Journal*, Yerevan, pp 56–62.

12. Svajyan, A. (2016). Difficulties of organization of inclusive education and support system of children with special educational needs. *Journal of Special Pedagogy and Psychology*, 104–112.

13. Turnbull, A., Turnbull, R., Erwin, E. J., Soodak, L. C., & Shogren, K. A. (2011). Families, professionals, and exceptionality: Positive outcomes through partnerships and trust (6th ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill/Pearson Hall.

Стаття надійшла 8.12.2020 р.

Авторка висловлює щире подяку Наталії ІВАШУРІ – викладачці кафедри корекційної освіти та спеціальної психології КЗ "Харківська гуманітарно-педагогічна академія" ХОР за технічну допомогу в організації дослідження, що полягало в генеруванні та первинній обробці Гугл-форм і поширенні анкет серед можливих респондентів.

УДК 373.3/.5.091.33-027.22:796.093(498)

ОЛЕКСАНДРА ЦИБАНЮК, кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри теорії та методики фізичного
виховання і спорту, Чернівецький національний
університет імені Юрія Федьковича, Україна
ORCID 0000-0001-5367-5747
o.tsibanyuk@chnu.edu.ua

НАЦІОНАЛЬНА ОЛІМПІАДА ШКІЛЬНОГО СПОРТУ ЯК СПЕЦИФІЧНА ФОРМА ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВ СУЧАСНОЇ РУМУНІЇ

OLEKSANDRA TSYBANUYK, PhD (pedagogics), Assoc.
Prof., dept. of theory and methodology of Physical
Education and sport, Yuriy Fedkovych Chernsvtsi
National University, Ukraine

NATIONAL OLYMPIAD OF SCHOOL SPORT AS A SPECIFIC FORM OF PHYSICAL EDUCATION OF MODERN ROMANIAN STUDENTS

У статті проаналізовано особливості організації та проведення Національної олімпіади шкільного спорту (O.N.S.S. – Olimpiada nationala a sportului scolar) як специфічної форми фізичного виховання румунських учнів закладів освіти. Автор виокремив Регламент проведення Олімпіади як основний документ, згідно з яким відбувається планування, проведення заходів і контроль за документообігом, нагородженням тощо. Наведені дані календаря змагань у 6 зоні повітів сучасної Румунії, а також дані звітів про результати змагань з визначенням прізвищ учасників змагань та їх вчителів фізичної культури.

Ключові слова: календар, олімпіада, судді, футбол, школа, Румунія, фізичне виховання, форми.

Summary. The article analyzes the features of the organization and holding of the National Olympiad of school sports (O.N.S.S. – Olimpiada nationala a sportului scolar) as a specific form of physical education of Romanian students of educational institutions. The author singled out the Regulations of the Olympiad as the main document, according to which the planning, holding of events and control over the document flow, awarding, etc. take place. The data of the competition

calendar in the 6th zone of the counties of modern Romania are given, as well as the data of the reports on the results of the competitions with the determination of the names of the participants of the competitions and their physical education teachers.

Key words: calendar, olympiad, judges, football, school, Romania, physical education, forms.

Мета: проаналізувати особливості організації та проведення Національної олімпіади шкільного спорту як специфічної форми фізичного виховання учнів сучасної Румунії.

Постановка проблеми в загальному вигляді. Для освітян і фахівців сфери фізичної культури і спорту стає очевидним, що актуальною нині є потреба глибокого реформування фізкультурної освіти та фізичного виховання підростаючого покоління відповідно до національно-ідейних цінностей та світової динаміки. У цьому сенсі важливим постає питання вивчення теорії і практики фізкультурної освіти у країнах Європейського Союзу, оскільки наукове обґрунтування подібної проблематики диктується сучасними тенденціями оптимізації або навіть реформування освітнього процесу. Фізкультурна освіта та фізичне виховання повинні відбуватися з урахуванням і на основі державних особливостей розвитку

культури і спорту, що є системою орієнтирів і поглядів на роль, організацію і функціонування сфери зазначеної вище галузі на довгостроковий період, зважаючи на розвиток держави та світового досвіду.

Аналіз досліджень і публікацій.

Вивчення досвіду європейських країн у галузі фізичного виховання і спорту представлено низкою праць педагогів, фахівців галузі тощо. Зокрема, проблемам моніторингу фізичного виховання учнів присвячені дослідження Т. Завгородньої, М. Кожокар, І. Стражнікової, (Tsybanuyk O., Galan Y., Zavgorodnia T., Strazhnikova I., Kushnir I., Shestobuz O., Yarmak O., Kozhokar M., 2019); О. Цибанюк та Ю. Мосейчук (Tsybanuyk O., Moseychuk Y., 2019). Аспекти реформування фізичного виховання в постсоціалістичних країнах вивчали Г. Арделян, Г. Богданов, А. Карпов, З. Кузнецов, О. Куц. Проблеми фізичного виховання в Румунії, а саме методика проведення занять у загальноосвітніх школах та ліцеях соціалістичного часу досліджував І. Попеску.

Виклад основного матеріалу дослідження. "Стратегія розвитку доузітської освіти Румунії" Міністерства освіти, досліджень та молоді країни визначаючи фізичне виховання та спорт як діяльність, що представляє національний інтерес для Румунії як

**Структура підпорядкування та компетенції суб'єктів проведення
Національної шкільної спортивної олімпіади**

Посада / управління / заклад	Компетенції
Міністр освіти, науки та молоді	Затверджує наказ про організацію та проведення «Національної шкільної спортивної олімпіади»
Генеральне управління доуніверситетською освітою	Розробляє (до 1 жовтня щороку): наказ про організацію та проведення «Національної шкільної спортивної олімпіади»; Національний календар змагань; Методичні положення щодо визначених у календарі спортивних дисциплін (стаття 4)
Шкільні повітові інспекції (м.Бухарест)	Створюють повітові комісії / Бухарестський муніципалітет шкільного спорту та Комісії зі спортивних дисциплін;
Шкільні інспектори з фізичного виховання та спорту	Організують та проводять змагання в повітах/ муніципалітеті м. Бухарест (стаття 7–8)
Заклади освіти	Створюють шкільну спортивну комісію (стаття 9)
Педагогічні колективи	Здійснюють підготовку учнів і команд до змагань (стаття 11)

засіб формування людської особистості та остаточного формування сучасної системи освіти, що відповідає вимогам сьогодення, регламентувала організацію і проведення щороку Національної олімпіади шкільного спорту (O.N.S.S.) (*Olimpiada nationala a sportului scolar O.N.S.S. Regulamentul de organizare si desfasurare a competitivilor Sportive scolare, 2007*).

Стаття 5 Регламенту організації та проведення спортивних шкільних змагань (додаток до наказу Міністра освіти, досліджень та молоді від 20.12.2007 р.) визначила "Національну шкільну спортивну олімпіаду" програмою Генеральної дирекції управління довузівською освітою, у якій мають право взяти участь усі діти та студенти з доуніверситетських навчальних підрозділів, денної форми навчання, унесені в реєстр школи, яку вони представляють, що фінансується за рахунок коштів, які надходять до Міністерства освіти, досліджень та молоді.

Метою проведення таких змагань стали: гармонійний розвиток особистості; сприяння соціалізації дітей та учнів; збільшення кількості учнів та студентів, що займаються спортом

вищих спортивних досягнень, за рахунок розширення та диверсифікації селекції; виховання принципу чесної гри; формування звички самостійних занять руховою активністю; оптимізація здоров'я учнів; розвиток традиційних румунських видів спорту; упровадження та підтримка нових видів спорту, що мають міжнародне визнання; залучення до організації та розвитку шкільної спортивної діяльності і встановлення партнерських взаємин представників влади, громадських діячів, бізнесменів; сприяння створенню спортивної ідентичності для кожної навчальної одиниці; упорядкування спортивних змагань, організованих на рівні кожного навчального підрозділу.

Згідно з регламентом (стаття 10) щорічно на рівні кожного навчального закладу проводиться спортивний чемпіонат. Відповідно до Національного календаря змагань, дотримання якого є обов'язковим, для деяких спортивних дисциплін "Національної шкільної спортивної олімпіади" заходи організуються окремо для міської та сільської місцевості. Отже, шкільна олімпіада проходить у такі етапи: заклад освіти; місцевий етап; повітовий етап /за районом/

муніципалітет м. Бухарест; національна фаза.

Національний етап, у якому беруть участь мінімум чотири команди, кваліфіковані на попередньому етапі, визначає команду-чемпіона або учня-чемпіона, або, де це можливо, особу або команду – національного чемпіона міської чи сільської школи.

У наступному розділі регламент чітко охарактеризував кожен з етапів олімпіади. Наприклад, етап у закладі освіти є чемпіонатом школи мінімум у двох видах спорту та сприяє створенню спортивних команд, які представлятимуть заклад на наступних етапах. Шкільна спортивна комісія залучає до активної діяльності учнів усіх класів, учителів фізичної культури, вихователів та вчителів, батьків тощо.

У тексті визначені особи, котрі можуть бути членами повітової комісії / Бухарестського муніципалітету шкільного спорту, та їх обов'язки, легітимність засідань та регламент прийняття рішення.

Повітову комісію / Бухарестського муніципалітету шкільного спорту очолюють: президент – інспектор загальної школи / заступник генераль-

Таблиця 1.2

**Розклад фінансних змагань 6 зони в залік Національної олімпіади 2019–2020 рр.
(Tabloul etapelor de zona pentru unitățile de învățământ gimnazial, liceal/profesional, primar, 2019–2020)**

Етап/ Зона	Спортивні дисципліни, повіт-організатор, дата						
	Футбол	Гандбол	Баскет	Регбі	Волейбол	Ойна	Пятиборство
	Х/Д	Х/Д	Х/Д	Х/Д	Х/Д	Х/Д	Х/Д
Зона 6	03-05.04.2020 / 10- 12.05.2020	27-29.03. 2020 Sighisoara/ 25-26.04.2020 Brasov	20-22.03.2020 CJ / SB 27-29.03.2020	25.04.2020 BV	20.03.2020 CJ/ 27-29.03.2020 Tg.Mures	20.03.2020	4.05.2020 CJ

ного директора; виконавчий президент – шкільний інспектор з фізичного виховання та спорту; три віце-президенти – головний бухгалтер шкільної інспекції та ще дві особи, призначені виконавчим президентом; секретар – штатний викладач. Її обов'язками визначені: забезпечення належної організації (місце змагань, місце проживання та харчування учасників; місцеві транспортні засоби) та проведення спортивних змагань у закладах дошкільної, середньої, доуніверситетської освіти; контроль за створенням Шкільної спортивної асоціації в кожному навчальному закладі; популяризація Олімпіади на місцевому повітовому рівні. Крім того, забезпечує ефективний документообіг; створює комісії зі спортивних дисциплін та призначає їх членів; комісія забезпечує кваліфіковане суддівство; медичну допомогу та заходи безпеки на всіх етапах змагань; упорядковує звітну документацію, контролює та затверджує переможців етапу; організовує церемонію нагородження; рекламує у ЗМІ; залучає спонсорів для організації змагань; передає усі дані до Міністерства освіти, науки та молоді / Генеральної дирекції з управління довузівською освітою.

Комісія зі спортивної дисципліни організовує та проводить змагання лише за тією спортивною дисципліною, для якої вона була створена. Члени комісії не можуть входити до складу комісій з інших видів спорту. Шкільна спортивна комісія кожного окремого закладу освіти складається на власному рівні. Її очолюють: президент, директор або його заступник;

президент-виконавчий директор – викладач фізичного виховання та спорту; головний бухгалтер; секретар - викладач фізичного виховання і спорту, інший вчитель або помічник викладача. До складу комісії також входять 3–7 членів: викладачі, непедагогічний персонал, учні та студенти.

Стаття 24 даного регламенту чітко виокремила умови участі школярів в Олімпіаді, зокрема, з дотриманням урахування віку учасників за обов'язкового представлення оригіналу свідоцтва про народження, заявки на участь з медичним допуском згідно з додатком 1 до цього Положення, представленого в додатку.

Склад шкільних спортивних делегацій (кількість учнів або студентів та кількість посадових осіб) щороку встановлюється Міністерством освіти, науки та молоді. У спортивних змаганнях на рівні закладу освіти учні (команди) беруть участь від імені класу, у якому вони навчаються, а на інших етапах Олімпіади – від імені закладу. Реєстрація участі в кожному етапі, крім шкільного, здійснюється у письмовій формі за сім робочих днів до початку змагань, в іншому випадку право на участь втрачається.

А протягом 10 робочих днів результати змагань надсилаються в Головне управління довузівської освіти.

Зміни у складах команд спортсменів, зареєстрованих для участі, під час змагань неможливі; за порушення цієї вимоги команду виводять із змагань.

Рішення щодо виступу спортсменів і команд, часу реєстрації учас-

ників, її допуску до змагань та інші питання приймаються технічною радою. У ній, за вимогою регламенту, беруть участь усі члени організаційного комітету та офіційні представники делегацій. Рішення технічної наради повинні фіксуватись у протоколі, відмова делегата команди підписати протокол скасовує право участі команди/учня у змаганнях. Особливі ситуації, що виникають під час організації олімпіади, офіційно внесені, повинні бути проаналізовані та вирішені Міністерством освіти, науки та молоді і є остаточним.

Стаття 32 Регламенту визначає порядок участі у змаганнях, правила жеребкування та визначення часу їх початку. Докладно описаний процес подачі документів для участі, можливості апеляції у випадку непогодження з рішенням суддів. Формування складу арбітрів покладається на організаційний комітет змагань кожного етапу.

Регламентом визначені звання і нагороди, що отримають призери та переможці змагань (три перші місця) Національної шкільної спортивної олімпіади. На місцевому етапі переможцю надається звання Чемпіона закладу, міста, повіту (муніципалітетом Бухареста надається звання чемпіона району / муніципалітету Бухареста), титули національного шкільного чемпіона присвоювались переможцям національних етапів Олімпіади за умови участі не менше чотирьох команд / учнів або студентів. Нагородами згідно з положенням можуть стати дипломи, медалі, кубки та особисті футболки. Крім того, Міністерство освіти, науки та

Таблиця 1.3

Результати Національної олімпіади шкільного спорту серед дівчат (Ботошанський повіт) 2013–2014 н. р.

Вид спорту / стать	Заклад освіти	Місце- вість	Прізвище учнів	Заклад освіти	Місце	Викладач / Дата і місце проведення
BASCHET fete	liceal	urban + rural	Chita I.	Liceul cu Program Sportiv Botosani	II	Chirila Catalin 28.02–02.03.2014 VASLUI
			Ciotir A.			
			Dtnila D.			
			Rotariu I.			
			Simionesei A.			
			Troian P.			
			Mihalache I.			
			Afrasinei A.			
Amihalachioae C.						
HANDBAL fete	liceal	urban + rural	Constantin M.	Liceul cu Program Sportiv Botosani	III	Suruciu Anca 28.02–02.03.2014 NEAMŢ
			Agavriboae I.			
			Guraliuc I.			
			Arcu I.			
			Voiniciuc M.			
			Husoschi A.			
			Labusca P.			
			Vieru A.			
			Matei D.			
			Luca G.			
Bizgan E.						

молоді, місцеві громади, національні федерації спорту та спонсори мають можливість відзначити кращих грошовими преміями або стипендіями. З метою популяризації фізичного виховання і спорту, ознайомлення з регіонами Румунії, патріотичного виховання тощо кожна шкільна інспекція та заклад освіти можуть виготовляти власні грамоти, медалі, значки задля привітання учасників усіх етапів змагань.

Популярність і вагомість успішного виступу на етапах Національної олімпіади доводить той факт, що, зокрема, на підставі щорічних звітів про результативність участі в цих змаганнях створюється рейтинг закладів освіти, від якого залежать фінансування фізкультурно-спортивної та оздоровчої діяльності в позаурочний час, витрати на змагальну діяльність, нове обладнання та інвентар. Так, за систематичні високі досягнення у жіночому баскетболі (національне чемпіонство – 2012, 2017 рр.; призові місця протягом 2013–2016 рр.) ліцей м. Брашов отримав баскетбольний стадіон з трибуною на чотири майданчики

(один для стрітболу), та комплексом для загальної фізичної підготовки: біговою доріжкою, ямами для стрибків; тренажерним залом (*Calendarul ONSS 2016–2017*).

Згідно з охарактеризованим вище положенням про проведення щорічної Національної шкільної спортивної олімпіади Головне управління доуніверситетської освіти Міністерства освіти, науки та молоді затверджує наказ про організацію та проведення "Національної шкільної спортивної олімпіади"; Національний календар змагань та Методичні положення щодо визначених у календарі спортивних дисциплін.

Так, календар змагань у 6 регіональній зоні, що об'єднала повіти Сібіу (Sibiu, у документах скорочується до SB – О.Ц.), Брашов (Brasov, BV), Ковасна (Covasna, CV), Мюреш (Mures, MS), Харгіта (Harghita, HR), Клуж (Cluj, CJ), передбачав проведення футболу, гандболу, баскетболу, волейболу, ойни, регбі, багатоборства (дівчата, хлопці) протягом березня і травня 2020 року. Варто зазначити, що зональний календар складав-

ся окремо для команд шкіл і ліцеїв (*Tabloul etapeilor zonale pentru unitatile de invatamant liceal/profesional, 2020*).

Поіменний список учасників і переможців у кожній спортивній дисципліні Національного календаря змагань формується та надсилається шкільною інспекцією для:

- створення картотеки та відбору юних талановитих спортсменів (для закладів з інтегрованою спортивною освітою та збірних команд);
- урочистого привітання учасників змагань на рівні школи, міста, повіту з метою популяризації здорового способу життя, спорту, принципів "fair play";
- унесення в особову справу особистої подяки учню або студенту та оприлюднення інформації про успіхи в ЗМІ (місцевих, повітових, національних). Приклад такого списку представлений у таблиці 1.3.

Необхідно зазначити, що за даним регламентом організатори всіх рівнів Національної шкільної спортивної олімпіади повинні організувати культурно-мистецькі заходи для всіх учас-

ників. Варіанти форм проведення різноманітні: паради вулицями міста-організатора, спектаклі під відкритим небом, конкурси малюнків, змагання груп підтримки спортивних команд, велопробіги тощо.

Так, фінальні змагання з футболу в м. Тиргу Муреш (27–29.03.2020 р.) супроводжувались дитячим футбольним святом у центральному парку міста, "вільним мікрофоном" на пресконференції організаторів Олімпіади, конкурсом пісні серед місцевих жителів "У пісні відчуваємо спортивну ноту", рекламними акціями відомих брендів спортивного одягу та взуття "Reebok", "Adidas".

З метою пропаганди фізичного виховання і здорового способу життя, популяризації національних видів спорту організаторами пропонуються всі можливі виховні форми задля залучення найбільшої кількості не тільки учасників, а й пасивних та активних глядачів, уболівальників. За даними звіту про проведення Національної олімпіади у 2020 році, учасниками тільки виховних і культурно-мистецьких заходів в м. Сібіу стали більше 2000 учнів закладів освіти, а глядачами – понад 12 000 дітей та дорослих. Необхідно зазначити, що реклама тютюну та алкоголю заборонена не тільки на заходах, а й на прилеглий території парків, стадіонів, майданчиків, де проводяться змагання. Так, під час повітової олімпіади в Ботошанському повіті (м. Ботошани, 23-25 квітня 2008 року) розпорядженням влади всі рекламні майданчики з таким змістом були замінені на плакати, борди та афіші здоров'язбережувальної тематики. Цікаво, що ці роботи взяли участь у міському конкурсі малювання серед школярів і студентів "Ми любимо спорт!", а їх збільшені версії прикрасили місто (*Olimpiada nationala a sportului scolar O.N.S.S.*).

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, стратегія розвитку довузівської освіти Румунії Міністерства освіти, досліджень та молоді країни, визначаючи фізич-

не виховання та спорт як діяльність, що представляє національний інтерес як засіб формування людської особистості та остаточного формування сучасної системи освіти, що відповідає вимогам сьогодення, регламентувала організацію і проведення щороку Національної олімпіади шкільного спорту. Захід регламентується положенням/регламентом про Олімпіаду та є популярним на теренах сучасної Румунії.

СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ

Цибанюк, О. О. (2020). Інноваційний підхід до програмового забезпечення фізичного виховання учнів початкової школи Румунії (2014–2020 роки). *Освітні обрії*, 1, 36–40.

Цибанюк, О., Мосейчук, Ю. (2020). "Енциклопедія фізичного виховання й спорту в Румунії" ? носій ідей фізичного виховання та спорту. *Фізичне виховання, спорт і культура здоров'я у сучасному суспільстві*, 1(49), 44–49.

Calendarul ONSS 2016–2017. Retrieved from <https://www.edu.ro/sites/default/files/fisiere%20articole/Calendarul%20ONSS%202016-2017.pdf>.

Olimpiada nationala a sportului scolar O.N.S.S. Regulamentul de organizare si desfurare a competitieiilor Sportive scolare. Anexa la ordinul ministrului educatiei, cercetarii si tineretului Nr. 2880 din 20.12.2007.

Postolache, Nicolae. (2009). Fascinatia oinei jocul romanilor de pretutindenii. Editura Profexim, Bucuresti.

Tabloul etapelelor de zona pentru unitatile de invatamant gimnazial, liceal/profesional, primar 2019–2020. Retrieved from https://edu.ro/sites/default/files/_fi%C8%99iere/Minister/2020/inv.preuniversitar/olimpiade%20concursuri/ONSS%202020.pdf

Tsybanyuk, O., Galan, Y., Zavgorodnia, T., Strazhnikova, I., Kushnir, I., Shestobuz, O., Yarmak, O., Kozhokar, M. (2019). Correction of the

psychophysiological state of young men aged 11–12 years by means of hiking tourism. *Journal of Physical Education and Sport*, 19, 2120–2126.

REFERENCES

Tsybanyuk, O. O. (2020). Innovative approach to software for physical education of primary school students in Romania (2014–2020). *Educational horizons*, 1, 36–40 [in Ukrainian].

Tsybanyuk, O., Moseychuk, Y. (2020). "Encyclopedia of Physical Education and Sports in Romania" – the bearer of the ideas of physical education and sports. *Physical education, sports and health culture in modern society*, 1 (49), 44–49 [in Ukrainian].

ONSS Calendar 2016–2017. Retrieved from <https://www.edu.ro/sites/default/files/fisiere%20articole/Calendarul%20ONSS%202016-2017.pdf> [in Romanian].

The O.N.S.S. National School Sports Olympics Regulations for the organization and conduct of school sports competitions. Annex to the order of the Minister of Education, Research and Youth No. 2880 of 20.12.2007.

Postolache, Nicolae. (2009). The fascination of the sheep is the game of Romanians everywhere. Profexim Publishing House, Bucharest [in Romanian].

The picture of the area stages for the gymnasium, high school / vocational education units, mayor 2019–2020. Retrieved from https://edu.ro/sites/default/files/_fi%C8%99iere/Minister/2020/inv.preuniversitar/olimpiade%20concursuri/ONSS%202020.pdf [in Romanian].

Tsybanyuk, O., Galan, Y., Zavgorodnia, T., Strazhnikova, I., Kushnir, I., Shestobuz, O., Yarmak, O., Kozhokar, M. (2019). Correction of the psychophysiological state of young men aged 11–12 years by means of hiking tourism. *Journal of Physical Education and Sport*, 19, 2120–2126.

Стаття надійшла

УДК 376-056.(036). (2011-2017)

СВІТЛАНА ШЕВЧЕНКО, кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник відділу історії та
філософії освіти, Інститут педагогіки Національної
академії педагогічних наук України, Україна
ORCID ID 0000-0002-0432-8893
shevchenko_s_n@ukr.net

ОРГАНІЗАЦІЯ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ ДЛЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ В ДОБУ НЕЗАЛЕЖНОСТІ УКРАЇНИ (2011–2017 роки)

SVITLANA SHEVCHENKO, Candidate of Pedagogical
Sciences/PhD, Senior Research Officer, Senior Research
Officer Department of History and Philosophy of
Education Institute of Pedagogy of the National Academy
of Educational Sciences of Ukraine, Ukraine

ORGANIZATIONS OF INCLUSIVE EDUCATION FOR CHILDREN WITH SPECIAL NEEDS AT THE PRESENT TIME INDEPENDENCE OF UKRAINE (2011–2017)

Стаття присвячена розкриттю організації інклюзивного навчання для дітей з особливими потребами в добу незалежності України. Показано, що знаковим для дітей з особливими потребами є те, що Кабінет Міністрів України постановив: затвердити "Порядок організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах". Розкрито, що цей Порядок визначав вимоги до організації інклюзивного навчання в загальноосвітніх навчальних закладах з метою реалізації права дітей з особливими освітніми потребами; на освіту за місцем проживання, їх соціалізації та інтеграції в суспільство, залучення батьків до участі в навчально-виховному процесі.

Здійснено історико-педагогічний аналіз законодавчих документів, що стосуються розвитку дітей з особливими потребами, виокремлено їх необхідність і значення в добу незалежності України (2011–2017 рр.); проаналізовано законодавчі документи щодо розвитку дітей з особливими потребами в роки незалежності України, розкрито їх мету, показано значимість в соціалізації та адаптації дітей з

особливими потребами до оточуючого світу; виокремлено інклюзивну освіту як окрему модель адаптаційного середовища.

На основі вивчення законодавчих документів встановлено, що інтеграція дітей з особливими потребами в середовище здорових однолітків, як і їх освітня та соціальна інклюзія, була в розвинутих країнах світу педагогічним феноменом, що не лише отримав наукове обґрунтування, а й увійшов до системи освіти та суспільного життя, а в нашій країні воно стало новизною. Режимом функціонування таких закладів передбачено забезпечення постійного фахового психолого-педагогічного супроводу та активної реабілітаційної роботи під час навчання дітей з особливими потребами.

Ключові слова: інклюзивна освіта, діти з особливими потребами, соціалізація, адаптація, реабілітаційна робота, законодавчі документи, педагогічний феномен, незалежність України.

Summary. The article is devoted to the disclosure of the organization of inclusive education for children with special needs in the era of Ukraine's independence. It is shown that it was significant for children with special needs that the Cabinet

of Ministers of Ukraine decided: to approve the "Procedure for organizing inclusive education in general educational institutions." It was revealed that this Procedure determined the requirements for the organization of inclusive education in general educational institutions in order to realize the right of children with special educational needs to education at their place of residence, their socialization and integration into society, and involving parents in the educational process.

In the course of the research, a historical and pedagogical analysis of legislative documents related to the development of children with special needs was carried out, their necessity and significance in the era of Ukraine's independence (2011–2017) were highlighted; analyzed legislative documents on the development of children with special needs in the years of independence of Ukraine; their purpose is revealed, the significance in the socialization and adaptation of children with special needs to the surrounding world is shown; highlighted inclusive education as a separate model of an adaptation environment for children with special needs with the outside world.

Based on the study of legislative

documents, it was established that the integration of children with special needs into the environment of healthy peers, as well as their educational and social inclusion, was a pedagogical phenomenon in the developed countries of the world, not only received scientific substantiation, but also firmly entered the system of education and public life, and in our country it was a novelty. The mode of functioning of such institutions for children with special needs was envisaged to provide constant professional psychological and pedagogical support and active rehabilitation work during study, but also in the afternoon using the professional potential, work experience of educators, who in most cases were experienced pedagogical workers.

Inclusive processes in education have a pronounced social and pedagogical essence, since inclusion is a modern, most effective form of socialization of children with special needs.

Key words: inclusive education, children with special needs, socialization, adaptation, rehabilitation work, legislative documents, pedagogical phenomenon, independence of Ukraine.

Мета: проаналізувати законодавчі документи щодо розвитку дітей з особливими потребами в роки незалежності України у 2011–2017 рр.; розкрити їх мету та показати значимість в соціалізації та адаптації дітей з особливими потребами до оточуючого світу. Здійснити історико-педагогічний аналіз законодавчих документів, що стосуються розвитку дітей з особливими потребами, показати її необхідність та значення в добу незалежності України (2011–2017 рр.).

Постановка проблеми в загальному вигляді. На сучасному етапі в Україні вирішення проблеми дітей з особливими потребами здійснюється відповідно до документів, затверджених міжнародними організаціями, Всесвітньою

організацією охорони здоров'я, Міжнародною організацією праці, Міжнародною лігою товариств допомоги людям з особливими потребами. Вони зосереджують зусилля на розробці методів і критеріїв діагностики відхилень у здоров'ї, визначенні обов'язків держав щодо цих осіб, вивченні шляхів удосконалення системи допомоги, розвитку їх правового статусу. Серед міжнародних документів, що регламентують здобуття освіти людьми з особливими потребами, найбільшого значення набули акти, прийняті ООН.

Знаковим для дітей з особливими потребами відзначився 2011 рік. Кабінет Міністрів України постановив: затвердити "Порядок організації інклюзивного навчання в загальноосвітніх навчальних закладах", що визначав вимоги до організації інклюзивного навчання в загальноосвітніх навчальних закладах з метою реалізації права дітей з особливими освітніми потребами на освіту за місцем проживання, їх соціалізації та інтеграції в суспільство, залучення батьків до участі у навчально-виховному процесі.

Нові освітні вимоги щодо шкільної освіти для дітей з особливими потребами постали перед Україною у 2011–2017 роках. Їх реалізація знайшла відображення в Законах України "Про освіту" (2017), "Про охорону дитинства" (2020), "Про внесення змін до деяких законів України щодо прав інвалідів" (2011), Указі Президента України "Про заходи щодо розв'язання актуальних проблем осіб з обмеженими фізичними можливостями" (2011), постанові Кабінету Міністрів України "Про затвердження Державного стандарту початкової загальної освіти для дітей з особливими освітніми потребами" (2013). У них закріплено зміни, що відбулися в освітній політиці в період становлення незалежної української державності, окреслено нові завдання щодо подальшого розвитку системи освіти для дітей з особливими потребами.

Гуманістична традиція передбачає визначення найвищої

цінності людського буття та забезпечення гідних умов існування будь-якої особистості, особливо дітей з обмеженими можливостями. Відповідальність держави й суспільства зростає, коли йдеться про їхню освіту. Так, в Указі Президента України "Про заходи щодо розв'язання актуальних проблем осіб з обмеженими фізичними можливостями" від 19 травня 2011 р. № 588/2011, Положенні про навчально-реабілітаційний центр (2012), інших названих вище документах закладено нову законодавчу базу освіти, що і слугувало чинником для одного з важливих кроків для створення нового типу закладів – НРЦ для дітей з особливими потребами. Не менш потрібним стало затвердження постанови про "Порядок організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах" (2011).

Аналіз досліджень і публікацій. Сьогодні термінологічна база щодо дослідження інтеграційних та інклюзивних процесів у соціальному і освітньому середовищах уже є розробленою досить ґрунтовно як за кордоном (М. Айшервуд, Г. Банч, І. Башар, Ч. Веббер, Ф. Вуд, Х. Вулі, Д. Гарнер, Д. Голдберг, А. Дайсон, Р. Даніелс, П. Мітлер, Д. Мітчел, Д. Найрі, С. Петтерс, П. Хакслі та ін.), так і в нашій країні (М. Андрєєва, О. Безпалько, Т. Бут, Н. Валентик, В. Варава, М. Ворон, Н. Грозна, Т. Ілляшенко, Ю. Кавун, Н. Клименюк, Л. Коваль, А. Колупаєва, С. Корніцова, Н. Кравець, І. Лапицька, І. Ломакова, С. Литовченко, Т. Луценко, Б. Мороз, Ю. Найда, Н. Назарова, Г. Першко, О. Рассказова, Т. Сак, М. Сварнік, В. Синьов, Н. Софій, О. Таранченко, В. Ткачук, О. Чубар, А. Шевцов, В. Шорохова, І. Ярмошук та ін.). Чимало проведено досліджень з інклюзивної освіти щодо розвитку дітей з особливими потребами, але зупинимося на аналізі соціально-педагогічного змісту документів, що безпосередньо стосуються законодавчого регулювання здобуття освіти дітей з особливими потребами, в історич-

ному аспекті.

Виклад основного матеріалу дослідження. В Україні сьогодні найбільш вживаним у науковому обігу є поняття "інклюзивна освіта", що позначає процес навчання дітей з порушеннями здоров'я та розвитку і, як наслідок, з особливими потребами в загальноосвітніх (масових) школах, а проблематика соціальної інтеграції та інклюзії розглядається дослідниками (М.Андреева, Ю. Богінська, А. Колупаєва, Ю. Найда, Т. Сак, М.Сварнік, Н. Софій, А. Шевцов та ін.) саме під педагогічним кутом зору. Це пов'язано з тим, що в Україні саме інклюзивну освіту експериментально започатковано як першу альтернативу спеціальній освіті інвалідів під час виконання програми благодійної організації Всеукраїнського фонду "Крок за кроком" (1999). Важливе значення цієї програми полягало в упровадженні демократичних практик у систему освіти та залученні дітей з особливими потребами і дітей національних меншин до загальноосвітніх закладів України (Всеукраїнський фонд., 1999). Одне з найголовніших завдань – ознайомлення педагогів із застосуванням методик особистісно орієнтованого навчання і розвитку дітей дошкільного та молодшого шкільного віку, оскільки саме це було обов'язковою умовою включення дітей з особливими потребами у звичайні освітні заклади. Завдяки участі у програмі "Крок за кроком" учителі переконалися, що залучення учнів з порушеннями в розвитку до класів, де навчалися їхні здорові ровесники, було необхідним елементом процесу демократизації освіти. Педагоги робили перші кроки у цьому напрямі (Софій, Н. (2000). Так, у рамках програми "Інклюзивна освіта" Всеукраїнським фондом "Крок за кроком" реалізовано проекти "Реалізація прав людини через рівний доступ до якісної освіти", "Змінимо світ для дітей з особливими потребами – кроки до партнерства", "Адвокатування батьків – відстоювання права на інклюзивну освіту дітей з особ-

ливими потребами", "Розвиток модельних центрів інклюзивної освіти для дітей з особливими потребами", "Створення ресурсних центрів для батьків дітей з особливими потребами". Ця програма впроваджувалася у 20 експериментальних закладах освіти, які налічували 40 класів/груп і охоплювали навчанням 178 дітей з особливими потребами (Всеукраїнський фонд..., 1999).

Необхідність включення дітей з особливими потребами в загальну систему освіти шляхом запровадження інклюзивної освіти визначається в офіційних документах на рівні постанов Кабінету Міністрів України та державних програм. Відповідно до постанови "Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах" нами встановлено, що для забезпечення ефективності навчально-виховного процесу наповнюваність класів з інклюзивним навчанням становила не більш як 20 учнів, з них:

- одна-три дитини з розумовою відсталістю або вадами опорно-рухового апарату, або зниженим зором чи слухом, або затримкою психічного розвитку тощо;
- не більш як двоє дітей сліпих або глухих, або з тяжкими порушеннями мовлення, або складними вадами розвитку (вадами слуху, зору, опорно-рухового апарату в поєднанні з розумовою відсталістю, затримкою психічного розвитку), або тих, що пересуваються на візках.

Навчання у класах з інклюзивним навчанням здійснювалося за типовими навчальними планами, програмами, підручниками та посібниками, рекомендованими МОНмолодьспорт для загальноосвітніх навчальних закладів, у тому числі спеціальними підручниками, а також відповідно до робочого навчального плану загальноосвітнього навчального закладу, складеного на основі типових навчальних планів загальноосвітніх навчальних закладів, з урахуванням індивідуальних особливостей навчально-пізнавальної діяльності дітей з особливими освітніми по-

требами.

На основі зазначеного робочого навчального плану розроблявся індивідуальний навчальний план для дітей з особливими освітніми потребами (далі – індивідуальний навчальний план) на основі висновку психолого-медико-педагогічної консультації. У зазначеному документі визначено розклад уроків, який складався з урахуванням індивідуальних особливостей їх навчально-пізнавальної діяльності, розумової працездатності протягом дня і тижня та з дотриманням санітарно-гігієнічних вимог. Особливістю навчально-виховного процесу дітей з особливими освітніми потребами була його корекційна спрямованість. В індивідуальному навчальному плані передбачалося від трьох до восьми годин на тиждень для проведення корекційно-розвивальних занять з урахуванням висновку психолого-медико-педагогічної консультації та типових навчальних планів спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для дітей, які потребували корекції фізичного та/або розумового розвитку. Такі години брались до уваги під час визначення гранично допустимого тижневого навчального навантаження дітей з особливими освітніми потребами. Корекційно-розвивальні заняття проводилися дефектологами та психологами.

Відповідно до висновку психолого-медико-педагогічної консультації та за згодою батьків для дітей з особливими освітніми потребами педагогічні працівники, у тому числі вчителі-дефектологи, розробляли індивідуальну навчальну програму з урахуванням навчальних програм загальноосвітніх навчальних закладів, яка затверджувалася керівником навчального закладу та переглядалася двічі на рік (у разі потреби частіше) з метою її коригування.

Згідно з документом асистентом учителя забезпечувалось особистісно орієнтоване спрямування навчально-виховного процесу. Учитель коригував навчальні матеріали, виходячи з індивідуальних

особливостей навчально-пізнавальної діяльності дітей з особливими освітніми потребами. Оцінювання їх навчальних досягнень здійснювалося згідно з критеріями оцінювання навчальних досягнень учнів та обсягом матеріалу, визначеним індивідуальною навчальною програмою. Система оцінювання навчальних досягнень такої категорії дітей повинна стимулювати. Державна підсумкова атестація здійснювалася відповідно до Положення про державну підсумкову атестацію.

Нормативними документами реалізовано варіанти організації інклюзивного навчання дітей з особливими потребами, якими передбачені:

повна інтеграція – спільне навчання в масових закладах як рівноцінних зі здоровими однолітками за місцем навчання;

комбінована форма інтеграції – діти з близьким до норми рівнем психофізичного та мовленнєвого розвитку навчаються разом зі здоровими однолітками, у процесі навчання одержують допомогу вчителя-дефектолога;

часткова інтеграція – діти з особливими потребами, які не спроможні нарівні зі здоровими однолітками оволодіти освітнім стандартом, навчаються у спеціальному класі і відвідують тільки окремі загальноосвітні заходи;

тимчасова інтеграція – періодичне об'єднання зі здоровими дітьми для проведення спільних заходів.

Також в останні десятиліття в Україні більшого поширення знала "соціальна модель" ставлення до інвалідів, згідно з якою неабиякого значення набули адаптація середовища до потреб людини з інвалідністю, створення системи соціальних зв'язків і розвитку її здібностей там, де вона жила, вчилася і працювала. Адже в умовах демократичних перетворень у всіх сферах суспільного життя особливе значення приділяється введенню дітей з особливими потребами в соціум із засвоєнням норм поведінки, психологічних механізмів,

соціальних цінностей, набуттям якостей, необхідних для успішного функціонування. Ці вимоги найбільш ефективно виконувалися в умовах інклюзивного навчання, оскільки інклюзія в освіті була вищою метою соціально-педагогічної роботи з вирішення проблеми становлення дітей з особливими потребами як особистостей. Школи, у яких створено найсприятливіші умови для їх навчання були найкращими для решти дітей. Ставлення ровесників до дітей з особливими потребами залежали від непохитної позиції дорослих і психологічного клімату у школі.

До переваг інклюзивних процесів в освіті дітей з особливими потребами вітчизняна дослідниця А. Колупаєва відносила:

- стимулюючий вплив більш здібних однолітків;
- можливість повного ознайомлення з життям;
- розвиток навичок спілкування та нестандартного мислення;
- можливість прояву гуманності, співчуття, милосердя, терпимості в реальних життєвих ситуаціях (Колупаєва, 2009).

У нашій державі реалізовано проект "Інклюзивна освіта для дітей з особливими потребами в Україні" (2008–2013) з метою допомоги обласних громадських організацій у розвитку інклюзивної освіти, створенні законодавчої бази впровадження моделі інклюзивної освіти, забезпеченні підготовки педагогів до роботи в інклюзивному класі, формуванні в суспільстві позитивного ставлення до людей з особливими потребами. Особливість проекту полягала в його реалізації на загальнонаціональному, регіональному та муніципальному рівнях, що може сприяти його подальшому розвитку (Прокт., 1999).

Учителі, використовуючи методи і прийоми роботи з підвищення навчальної мотивації учнів та спираючись на досвід роботи школи, відпрацьовували такі аспекти, як:

- розробка індивідуальних навчальних маршрутів і планів; організація роботи міждисциплі-

нарної команди фахівців;

- створення системи виховання толерантної самосвідомості учнів та безперешкодного доступу до освітньої установи.

Результати аналізу виконання інвестиційних проектів показують, що для дітей з особливими освітніми потребами найсприятливішими умовами для навчання і виховання є звичайні школи, де вони можуть покращувати свої уміння і навички, товаришувати з ровесниками і почуватися в безпеці. Спілкуючись з однолітками, діти з особливими потребами стали частіше проявляти ініціативу щодо спільних справ, бути соціально активними. Досягались позитивні зміни в мистецькому самови́дженні (Мігалуш, 2009, с. 15).

Н. Кліменюк відзначав, що інклюзія в освіті давала можливість усім, хто бажає навчатися, повною мірою брати участь у житті колективу; інклюзія володіє ресурсами, спрямованими на встановлення рівноправ'я спілкування та максимальної соціалізації всіх, хто навчається (Кліменюк, 2009, с. 148–153). Загалом вітчизняні науковці інклюзію розглядали як процес постійного пошуку найбільш ефективних шляхів задоволення індивідуальних потреб усіх дітей. У цьому сенсі відмінності трактувалися як позитивне явище, яке стимулювало навчання. Інклюзія пов'язана з визначенням перешкод та їх подоланням. Тому вона передбачала проведення комплексної оцінки, збір інформації з різноманітних джерел для розробки індивідуального плану розвитку та реалізації його на практиці; можливість навчатися у загальноосвітньому закладі та необхідні пристосування для цього, безпосередню участь учнів (Перфільєва, 2009). Крім того, інклюзивні заклади освіти змінювали роль учителя, який залучав до різноманітних видів інтеграції з учнями, більше їх пізнавав.

Необхідною умовою професійної компетентності педагогів став досвід роботи за принципами інклюзивної освіти:

- сприйняття учнів з особливими потребами як "будь-яких інших

дітей у класі";

- знання та вміння щодо диференційованого введення їх у спільні види діяльності у класі;

- залучення учнів з особливостями розвитку до колективної форми навчання і групового вирішення завдань;

- використання інших стратегій колективної участі – ігри, сумісні проекти, лабораторні, польові дослідження (*Всеукраїнський фонд...*, 1999).

Однією з особливостей навчального процесу у класах, де навчалися учні з особливими потребами, було створення груп, у яких об'єднували учнів з різними здібностями, інтересами, котрим комфортно працювалося разом. За такої організації навчання створювалися умови для співпраці вчителя, асистента, декількох учителів ("паралельне викладання"); залучались логопед, психолог, батьки (*Колупаєва, 2012*). Для організації інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами (дітей з вадами фізичного та психічного розвитку, у тому числі дітей-інвалідів) у загальноосвітніх навчальних закладах створювалися умови для:

- забезпечення безперешкодного доступу до будівель та приміщень такого закладу дітей з вадами опорно-рухового апарату, зокрема тих, що пересуваються на візках, та дітей з вадами зору;

- забезпечення необхідними навчально-методичними і наочно-дидактичними посібниками, індивідуальними засобами навчання;

- облаштування кабінету дефектолога, психологічного розвантаження, логопеда для проведення корекційно-розвивальних занять;

- забезпечення відповідними педагогічними кадрами.

Інклюзивна освіта тісно взаємопов'язана із процесом інтеграції осіб з особливими потребами в соціальне та освітнє середовища, що визначається як нормалізація умов соціального життя і можливостей отримання освіти відповідно до міжнародних та вітчизняних правових актів. Соціальна складо-

ва інтеграції відображала адаптацію особи в загальну систему соціальних стосунків, уведення в різні соціальні групи, взаємини в межах відповідного освітнього середовища, а освітня складова - спільне навчання осіб з особливими потребами зі здоровими ровесниками. На нашу думку, освітня та соціальна інтеграція осіб з інвалідністю була єдиним процесом у соціально-педагогічній роботі з дітьми з особливими потребами. Тому соціально-освітня інтеграція цієї категорії дітей є найефективнішим залученням їх до життєдіяльності суспільства, а також створення умов для отримання ними освіти. Ключовими аспектами такої інтеграції також були формування взаємодії фахівців у наданні необхідної спеціальної педагогічної допомоги, партнерські взаємини між учителями і батьками, що сприяли успіху у їх навчанні. Також запровадження інклюзивного навчання дітей з особливими потребами в загальноосвітній школі передбачало створення відповідних умов: доступність будівель і приміщень, використання адекватних форм і методів навчально-виховної роботи, психолого-педагогічний супровід, співпраця з батьками (особами, які їх замінювали). Крім того, організація інклюзивного навчання передбачала надання дитині з особливими освітніми потребами психолого-педагогічної корекційної допомоги. Корекційно-розвивальні заняття проводилися в окремому приміщенні, де створювалися функціональні зони: навчальна, ігрова, зону релаксації, сенсорна тощо.

Важливо відзначити, що і батьки, і особи, які їх замінювали, постійно дбали про фізичне здоров'я, психічний стан дітей, створювали належні умови для розвитку їх природних здібностей. Вони ставали учасниками навчально-виховного процесу, сприяли здобуттю дітьми освіти в навчальних закладах або забезпечували повноцінну домашню освіту відповідно до вимог щодо її змісту, рівня та обсягу.

Таким чином, законодавство в

галузі освіти передбачало можливість створення загальноосвітнього навчального закладу нового типу - навчально-реабілітаційного центру (для дітей з особливими освітніми потребами, зумовленими складними вадами розвитку). Саме в ньому діти з інвалідністю, ускладненою тяжкими порушеннями розвитку (у тому числі діти, які самостійно не пересувалися), могли здобувати освіту певного рівня в поєднанні з реабілітаційними послугами.

Отже, інклюзивну освіту визначаємо як процес реалізації соціальної моделі ставлення до інвалідів, результат трансформації інтегрованої форми навчання у більш досконалу форму навчання; вона передбачає процес постійного пошуку найбільш ефективних шляхів вирішення індивідуальних потреб у навчанні дітей та молоді з особливими потребами та молоді з нормальним рівнем здоров'я, визначення перешкод та їх подолання шляхом розробки індивідуального плану розвитку та його реалізації на практиці, що є складовою більш широкого поняття "соціальна інклюзія", що на суб'єктивному рівні означає входження їх у групу, залучення до діяльності, колективу.

Висновки та перспективи подальших досліджень. На основі вивчення законодавчих документів можна зробити висновок, що інтеграція дітей з особливими потребами в середовище здорових однолітків, як і їх освітня та соціальна інклюзія, слугувала в розвинутих країнах світу педагогічним феноменом, що не лише отримав наукове обґрунтування, а й міцно увійшов до системи освіти і суспільного життя, а в нашій країні стала новизною. Режимом функціонування таких закладів для дітей з особливими потребами було передбачалось забезпечення постійним фаховим психолого-педагогічним супроводом, активною реабілітаційною роботою під час навчання, а у другій половині дня – використання фахового потенціалу, досвіду роботи вихователів.

Інклюзивні процеси в освіті ма-

ють соціально-педагогічну сутність, оскільки інклюзія вважається сучасною, найбільш ефективною формою соціалізації дітей з особливими потребами.

Нині інклюзія потребує більш суттєвої перебудови освітньої системи та суспільного ладу, оскільки ґрунтується на новій соціальній моделі прийняття людини з інвалідністю, філософії соціальної справедливості, якою стверджується, що всі люди, зокрема і люди з інвалідністю, мають право повною мірою брати участь в усіх сферах життя суспільства.

Перспективи подальших наукових розвідок вбачаємо у вивченні проблематики соціальних моделей прийняття людини з особливими потребами.

СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ

Всеукраїнський фонд "Крок за кроком". (1999). Взято з <http://www.ussf.kiev.ua/index.php?go=Content&id=36>

Клименюк, Н. В. (2009). Інклюзія людей з особливими потребами до суспільного життя: історичний аспект. *Наукові праці*, 99, 148–153.

Колупаєва, А. А. (2009). Інклюзивна освіта: реалії та перспективи.

Колупаєва, А. А. (2012). Професійне співробітництво в інклюзивному навчальному закладі.

Мігалуш, А. О. (2009). Інклюзивна освіта – шлях до всебічного розвитку. *Соціальний захист*, 1, 15.

Перфільєва, М. В. (2009). Соціалізація неповносправних дітей в рамках інклюзивної освіти. Взято з http://www.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/znppk/Sp/2009_11/13.pdf

Проект "Інклюзивна освіта для дітей з особливими потребами в Україні". (1999). Взято з <http://www.ussf.kiev.ua/index.php?go=Content&id=18>

Софій, Н. (2000). Демократична освіта – освіта без упереджень та стереотипів. *Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство*.

REFERENCES

Vseukrayins'kyj fond "Krok za krokom". (1999). Retrieved from <http://www.ussf.kiev.ua/index.php?go=Content&id=36>

Kly'menyuk, N. V. (2009).

Inklyuziya lyudej z osobly'vy'my' potrebamy' do suspil'nogo zhy'ttya: istory'chny'j aspekt. *Naukovi praci*, 99, 148–153.

Kolupayeva, A. A. (2009). Inklyuzy'vna osvita: realiyi ta perspekty'vy'.

Kolupayeva, A. A. (2012). Profesijne spivrobitny'cztvo v inklyuzy'vnomu navchal'nomu zakladi.

Migalush, A. O. (2009). Inklyuzy'vna osvita – shlyax do vsebichnogo rozvy'tku ditej. *Social'ny'j zaxy'st*, 1, 15.

Perfil'yeva, M. V. (2009). Socializaciya nepovnospravny'x ditej v ramkax inklyuzy'vnoyi osvity'. Retrieved from http://www.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/znppk/Sp/2009_11/13.pdf

Proekt "Inklyuzy'vna osvita dlya ditej z osobly'vy'my' potrebamy' v Ukrayini". (1999). Vseukrayins'ky'j fond "Krok za krokom". Retrieved from <http://www.ussf.kiev.ua/index.php?go=Content&id=18>

Sofij, N. (2000). Demokraty'chna osvita – osvita bez uperedzhen' ta stereoty'piv. *Kroky` do kompetentnosti ta integraciyi v suspil'stvo*.

Стаття надійшла

UDC 37.04:376

*DANAI KOKKALI, PhD student Department of English Philology
and Methodics of English Learning, Ternopil Volodymyr
Hnatiuk National Pedagogical University, Ukraine
ORCID ID 0000-0003-1478-3088
kokkali@gmail.com*

THE MODELS OF INCLUSIVE EDUCATION: GOALS, IMPLEMENTATION, METHODOLOGY AND EVALUATION

*ДАНАІ КОККАЛІ, аспірантка кафедри англійської
філології та методики навчання англійської мови,
Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка, Україна*

THE MODELS OF INCLUSIVE EDUCATION: GOALS, IMPLEMENTATION, METHODOLOGY AND EVALUATION

The aim of this article is to outline the models of inclusive education. Furthermore, the article highlights the goals, implementation, methodology and evaluation of inclusive education models. The relevance of the problem under consideration is that the inclusion phenomenon is an expression of every child's right to educational equality, remains an important moral and political issue that needs to be addressed further. The feature of inclusive education is the willingness of teachers to accept students with special educational needs. Their attitudes and knowledge about inclusive education are important, as they are indicators of such willingness. The results of the study show that the role of teachers in inclusive education-co-education programs is very important and great as the teacher is the lever to mobilize such models of inclusive education. The implementation of co-education programs for children with or without special educational needs increases the quality of education because they achieve co-education, interaction of children with and without special educational needs, while promoting the interest of all students for mutual acceptance and improvement of interpersonal relationships.

Key words: models of inclusive ed-

ucation, teachers' role, special needs, co-education.

Анотація. Метою цієї статті є окреслення моделей інклюзивної освіти. Крім того, у статті висвітлено цілі, впровадження, методологію та оцінку моделей інклюзивної освіти. Актуальність розглянутої проблеми полягає в тому, що явище інклюзії є вираженням права кожної дитини на рівність в освіті, залишається важливим моральним та політичним питанням, яке потребує подальшого вирішення. Особливістю інклюзивної освіти є готовність вчителів приймати учнів з особливими освітніми потребами. Їхнє ставлення та знання щодо інклюзивної освіти є важливими, оскільки вони є показниками такої готовності. Результати дослідження показують, що роль вчителів у програмах інклюзивної освіти та змішаної освіти є дуже важливою та значущою, оскільки вчитель є важелем мобілізації таких моделей інклюзивної освіти. Реалізація програм спільної освіти для дітей з особливими освітніми потребами або без них підвищує якість освіти, оскільки вони забезпечують змішану освіту, взаємодію дітей зі спеціальними освітніми потребами та без них, сприяючи зацікавленості всіх учнів у взаємному прийнятті та вдосконаленні міжособистісних стосунків.

Ключові слова: моделі інклюзивної освіти, роль вчителя, особливі потреби, змішана освіта.

Problem statement. Inclusive education is a relatively new form of educational support for people with disabilities. Its main features are that children with and without special needs coexist in the same schools, in the same classrooms with all their peers, participating in the teaching process according to their abilities and needs. In this context, the support of all students is attempted, regardless of cognitive, cultural or other peculiarities and the phenomena of removal, marginalization and negative social perceptions and opinions are limited.

However, the institution of co-education has gone through various stages over time, depending on the legislation and the various social, economic and political situations. In particular, one of the most important moves was in 2000 when the special classes were renamed to integration classes as an indication of measures to facilitate the inclusion of children with special educational needs in the "general" school. Also, the P.D. (1319 / ?? / 10.10.2002) legitimizes the possibility of the special educator to support the student with special educational needs in the context of the general class and for the first time the joint cooperation of the two teachers with

the aim of operating a specific educational program is mentioned (*Soulis, 2008*). Finally, in 2008 the relevant law (3699/2008) refers again to the cooperation of general and special education teachers for the better support of the student with special needs while for the first time it is mentioned that students can attend a class of the "general" School with parallel support-co-education.

Regarding the organization of daily teaching there are three models of co-education:

1. The full co-education of the child in the general classroom with the simultaneous support of the teacher by a touring teacher.

2. The full co-education of the child in the general classroom with two teachers in the same room.

3. The partial co-education of the child in the general classroom and the simultaneous attendance of an integration school or remedial teaching department (*Polychronopoulou, 2003a*).

In terms of the purposes of inclusive education, a more general answer we could all receive is that co-education aims at the overall improvement of the living conditions of a child with special needs (*Polychronopoulou, 2003a*). Within this general improvement is their education (*Michailidis, 2009*). It is the right of every child to be an active member of the school, to participate in the experiences given to the school community and to have full access to the educational system which must be shaped in such a way that it meets the specific needs and abilities of each child (*Farell, 2004*).

More specifically, diversity at any level of school life is an occasion for learning and further improvement of the whole school community and not a problem. Through co-education, the "labeling" and grouping / categorization of the system starting from school is eliminated. Co-education, in addition to the spatial placement of the student with special educational needs, is undergoing significant changes such as organizational and structural, in order to better serve the needs of all students and this is a very important reason to impose this form of education. Equally

important is the fact that in co-education the possibility of individualized teaching is given as a right of every student and not only in the context of special education.

The implementation of co-education programs for children with or without special educational needs increases the quality of education because they achieve co-education, interaction of children with and without special educational needs, while promoting the interest of all students for mutual acceptance and improvement of interpersonal relationships (*Allan, 1999, Armstr?ng, 2003*).

However, in order for there to be an improvement in their education and, consequently, in their lives, some basic principles concerning their co-education should be observed. First of all, the decision for the participation of each child in a class of co-education must be taken individually and with the appropriate evaluation. Then, if the child meets the conditions to attend co-education programs, his/her integration should be done gradually. Furthermore, both the curriculum and the individualized assessment should be prepared and always be available for the best course and development of the child (*Michailidis, 2009*). Regarding the evaluation of the child, it should be emphasized that it ought to be frequent and that it is mainly the responsibility of his/her teacher.

The aim of the article is to outline the models of inclusive education. Furthermore, the article highlights the goals, implementation, methodology and evaluation of inclusive education models.

The main material of the article. From time to time, several models or programs for the inclusive education of children with and without special educational needs have been implemented. At this point, it will be presented the most well-known co-education models which are the "Learning Society", the "Adapted Learning Environments" model, "Success for All", "Beginners and Advanced Students", "Class in the Classroom" and "20/20 Analysis: A Tool for Pedagogical Assessment and Teaching Design" (*Soulis, 2008*).

The first model is called "Learning Society" and aims to ensure the best possible learning conditions for students in collaboration with various learning environments such as school, family and society in general. This model refers to all children regardless of age and educational level. The main characteristics are the teaching strategies and the analytical methods (*Soulis, 2008*).

The model includes two stages:

- the educational evaluation of the student according to the curriculum;
- the planning for the implementation of the program in relation to the school community, as well as with wider environments of the student as mentioned above. The model envisages the presence of a coordinator for each school, who undertakes both the training of teachers and the supervision of the program and the cooperation of those involved in the program (*Wang et al., 1985*). It also involves the effective involvement of parents, as it is considered that their active participation in school activities contributes to the student's performance (*Lindsay & Dockrell, 2004*).

The "Adapted Learning Environments" model is recommended for kindergarten or elementary school children, however it can be applied to older students with appropriate adaptations. The main purpose of the program is the essential integration of each student in the school community (*Soulis, 2008*). The main goal of the program is to focus on the individual needs, but also peculiarities, of each student based on his/her own pace. To achieve this, individual progress plans are created for each student, where the whole educational process is analyzed. An integral part of the program is the ongoing evaluation based on recorded measurements according to the curriculum. Some of the teaching methods used are direct teaching at the individual or class level, the collaborative method as well as the collaborative learning by pairs of students (*Wang, et al., 1985*).

The "Success for all" model is designed to develop reading, writing, oral and written skills within the syllabus. Initially, this program was de-

signed for children attending kindergarten and/or the first three grades of primary school. However, the students of other classes were also included (Slavin, Madden, 2001). Factors that are crucial to the success of the program are related to the early treatment of reading difficulties, the priority in students with low performance, the continuous evaluation, appropriate techniques and methods (such as collaborative learning and individualized teaching), collaboration of teachers, parents and of all those involved in the program (Slavin et al., 1996).

As mentioned above, the program focuses on developing reading and writing skills. Based on this goal, students are divided into reading groups according to their level of reading ability and not according to the class they attend to. The program is implemented in two phases: in the first phase the students practice in the mechanism of reading, through activities of phonological awareness, while in the second phase there are comprehension and production exercises of written speech in groups of 4–5 students (Lane, et al., 2002). As for the students with serious learning difficulties, it is reported that they may be given additional personalized teaching for a short period of time (20 minutes), outside the classroom.

The "Beginners and Advanced Students" model is considered an extension of the model mentioned earlier, namely "Success for All". This model refers to areas such as reading, writing, mathematics and social skills and is aimed at students from pre-kindergarten level to sixth grade (Slavin & Madden, 2000). The program is mainly applied to students who have high rates of school failure. However, it also refers to students with special educational needs, for whom it is argued that they should be educated within the general school and co-educated with their classmates (Slavin et al., 1996).

The purpose of the model is to develop opportunities for reading ability, basic skills and knowledge, cultivate critical thinking and the ability to solve problems through the process of discovery (Soullis, 2008). The program

consists of two parts. The first part aims at the development of basic mental and cognitive skills, while the second part seeks to develop higher forms of learning but also to change the mood and attitude towards learning. In order to achieve all this, various forms of teaching are used, such as experiential learning, individualized and collaborative teaching. The main point is that students are assigned group tasks with the goal of developing individual and group responsibility.

The "Class in the Classroom" model refers to children with mild to moderate mental retardation who attend the general classroom. A key element of the model is the coexistence of the teacher of general and special education in the form of co-teaching (Konnor et al. 2006). When implementing the model, the teacher teaches the students without special educational needs the material provided, while at the same time the special education teacher presents the same material adapted to the needs and capabilities of students with special educational needs.

The purpose of the model and its basic principle is to offer students equal learning opportunities (Soullis, 2008). A special feature of this model is the pedagogical evaluation of students, which is carried out at different times in order to determine their abilities and weaknesses, so as to identify educational objectives and to make any adjustments whenever it is considered useful. In teaching, teachers use a variety of techniques such as frequently asked questions, teamwork, practicing skills and presenting new knowledge at different levels of difficulty.

The "20/20 Analysis" model aims to identify students in a class or school that belong to the 20% of the lowest and highest student population, according to their academic performance. More specifically, the program is aimed at students belonging to high-risk groups of school failure either because they are students with mental retardation or from low socioeconomic background or may even be gifted children (Sharpe, & Johnson, 2001).

This model is implemented in two phases, where the first includes the process of pedagogical evaluation and the second phase the alternative ways of teaching (Reynold et al. 1993). Initially, in the first phase, the most comprehensive assessment of information about the student's abilities and needs is sought, so that appropriate educational intervention can be created later. The assessment tools that can be used can vary and may be weighted tests, informal assessment tools or the syllabus itself. In the second phase, all alternative teaching methods are examined in order to provide the appropriate educational support to the specific students (Reynold et al. 1993). A key element in this phase is the cooperation and teamwork of all those who attend this program.

However, it is important to find out the role of teachers in Inclusive Education Programs. In inclusive education programs, an important element is the cooperation of both teachers with each other and with the students. As far as children with special educational needs are concerned, their co-education is related to the collective responsibility of the whole school community and not only of the class teacher or the special education teacher.

The separation of the roles of teachers and the cooperation between teachers within the school community can affect the co-education of children either positively, which is desirable or negatively. When there is a clear distribution of roles but also a proper and responsible cooperation of all the specialties that exist in the school community, then the co-education program will be implemented and achieved, while on the contrary if all this does not exist nothing will be done successfully and the child with special educational needs will be harmed (Tafa, 1998). This fact was observed through a research conducted in France on teachers working in S.E. schools. Unclear separation of roles was observed, and as a result the co-education program was not properly functioning and on the other hand there was strong concern on the part of parents about the effectiveness of this program (Ebersold, S., 2003).

Regarding the cooperation between teachers and students in the context of S.E., teachers should have discussions with students so that they do not distinguish their classmate due to his cognitive, behavioral or even external differences. Also, another responsibility of the teacher is to recognize the achievements of the child with peculiarities in obvious ways (Soulis, 2008).

At this point, a very interesting program that took place in England from the University of Manchester will be described, concerning the collaboration of teachers working in S.E. schools, with a team of the University which included students and university professors. Through this program, the teachers, as well as the academics, came together and discussed the teaching methods they used for the children they had taken on. Through these meetings and discussions, as well as the information they received about each case of the students they had, the teachers themselves were informed about other methods used by their colleagues and which could be quite effective for their own cases of students. Although at the beginning the teachers themselves were very wary of this collaboration, but also of the role that academics would play in their work, they definitely benefited in the process and were quite open to the development of this program (Ainscow, Howes, Farrell, & Frankham, 2003).

Certainly, the requirements of co-education are many and the doubts of teachers regarding the effectiveness of these programs in the traditional conditions of the course have been strongly and repeatedly pointed out. Most of their criticism focuses on the inadequacy of teaching time, the possible inappropriateness of the programs, but also on the possible burden on the rest of the students in the class. However, the majority of teachers also report a lack of the necessary

knowledge and skills that are essential to achieving co-education programs. However, the greater number of shortages of most teachers is not so much the subject of special Pedagogy as that of teaching methodology, ie it is not related to their readiness in relation to knowledge and educational programs but to their ability to approach different children with different methods (Soulis, 2002). What needs to be understood is that not all students learn at the same pace and in the same way, so that a different approach to teaching design and a different support structure is needed. They also cite as obstacles to the co-education of children with and without special educational needs, the building infrastructure of schools and the lack of appropriate supervisory means (Tafa, 1998).

Conclusions. In addition to the basic principles that must be observed, there are also certain conditions for the implementation of inclusive education. These conditions focus on co-education policy strategies and on whether those involved in an inclusive education program are committed to implementing them. For this reason, the principles and purposes of the program should be the result of all participants. It would also be a good idea to accurately describe the measures they propose to each other for their daily school life. Also, the applied tactics they choose will include methods of continuous evaluation so that it is possible to achieve the goals. Finally, regarding the participants in the inclusive education, good and substantial cooperation is required, setting as a separate and personal goal for each of them the success of their program.

But the role of teachers in inclusive education-co-education programs is very important and great as the teacher is the lever to mobilize such a program. The success or fail-

ure of the program depends on him. The achievement of the program requires common goals and plans and new methods of cooperation, something that has not happened much until today. This requires both general education teachers and special education teachers to acquire new skills in areas such as organization, counseling and communication, skills that in themselves require continuous improvement of teachers

REFERENCES

- Connor, M., Cady, K., Zweife, A. (2006). Multiage instruction and inclusion: A collaborative approach. *International Journal of Whole Schooling*, 3(1), 12–26.
- Lindsay, G., Dockrell, J.E. (2004). Whose Job is it? Parents' Concerns about the needs of their children with language problems. *The Journal of Special Education*, 37(4), 225–235.
- Reynolds, M.C., Zetlin, A.G., Wang, M.C. (1993). 20/20 Analysis: Taking a close look at the margins. *Exceptional Children*, 59 (4), 294–300.
- Sharpe, M.N., Johnson, D.R. (2001). A 20/20 analysis of postsecondary support characteristics. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 16, 169–177.
- Slavin, R.E., Madden, N.A. (2000). Research on achievement outcomes of Success for All: A summary and response to critics, *Phi delta Kappan*, 82 (1).
- Slavin, R.E., Madden, N.A. (eds) (2001). *One million children: Success for All*, Corwin, Thousand Oaks, CA.
- Soulis, S.G. (2008). *A school for everyone*. Athens: Gutenberg.
- Wang, M.C., Oates, J., & Weishe, N. (1995). Effective school responses to student diversity in inner-city schools: A coordinated approach. *Education and Urban Society*, 27 (4), 484–503.

Стаття надійшла 5.05.2021 р.

УДК 376.3 : 001.11

*MIZYTHRA SPYRIDOULA, PhD student Department of English Philology and Methodics of English Learning, Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University, Ukraine
ORCID ID 0000-0003-0136-2997
mizuthra@gmail.com*

*SOKOL MARIANA, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor Department of Romanic-German Philology, Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University, Ukraine
ORCID ID 0000-0003-3876-026X
maryanasokol@ukr.net*

*ROZLUTSKA GALYNA, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor Department of General Pedagogy and Pedagogy of Higher School, Uzhhorod National University, Ukraine
ORCID ID 0000-0001-9062-5466
grozlutska@ukr.net*

THEORETICAL AND PEDAGOGICAL BACKGROUNDS TO CHILDREN'S ASPERGER SYNDROME DEFINITION

МІЗИТРА СПИРІДОУЛА, аспірантка кафедри англійської філології та методики навчання англійської мови, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, Україна

СОКОЛ МАР'ЯНА, доктор педагогічних наук, професор кафедри романо-германської філології, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, Україна

РОЗЛУЦЬКА ГАЛИНА, доктор педагогічних наук, професор кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи, ДВНЗ "Ужгородський національний університет", Україна

ТЕОРЕТИКО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ВИЗНАЧЕННЯ ПОНЯТТЯ ДИТЯЧОГО СИНДРОМУ АСПЕРГЕРА

The article is dedicated to the study of theoretical and pedagogical principles of studying the concept of childhood Asperger's syndrome in order to improve the quality of education. It has been stated that Asperger syndrome refers to diffuse developmental disorders and was classified as a separate disorder first in ICD – 10 (*World Health Organization, 1992*) and then in DSM – IV (*American Psychiatric Organization, 1994*). The aim of the study is to outline the theoretical preconditions for the definition of childhood Asperger's syndrome. In order to achieve the goal they have been guided by the theoretical and bibliographic method, for the study,

generalization of scientific and educational literature. In order to systematize, specify the basic concepts of the study, identify features of Asperger's syndrome in the educational environment, the interpretive method has been used to rethink the role of children with Asperger's syndrome by social institutions in the educational environment, as well as to form a comprehensive understanding of this subgroup.

It has been defined that Asperger's syndrome is a subset of the pervasive developmental disorder that is characterized by autism spectrum disorders, difficulty communicating and interacting, and stereotyping. A review of the literature showed that people with Asperger syndrome experience

great difficulties in basic social behaviors, such as failure to develop and build friendships or to seek fun activities with others. They also have difficulty understanding non-verbal communication (body language) and facial expressions, postures and eye contact. The early recognition of Asperger syndrome is imperative, with the ultimate goal of continuous information and awareness of all health professionals, in the light of the interdisciplinary approach and the public towards it.

It has been concluded that Asperger's syndrome is defined by a group of symptoms related to low performance in social interaction and communication skills, as well as increased stereotypical action in differ-

ent activities and interests. Moreover, Asperger's syndrome has some common with autism symptoms, such as unique peculiarities mainly in the linguistic and social fields.

Key words: Asperger syndrome, autism, diffuse developmental disorders, stereotypical behavior, emotional difficulties, social dysfunction, non-verbal communication.

Анотація. Стаття присвячена дослідженню теоретико-педагогічних засад вивчення поняття дитячого синдрому аспергера з метою покращення якості освіти. Зазначено, що синдром аспергера відноситься до дифузних розладів розвитку і класифікується як окремий розлад спочатку в ICD-10 (*Всесвітня організація охорони здоров'я, 1992*), а потім у DSM-IV (Американська психіатрична організація, 1994 р.). Метою дослідження є окреслення теоретичних передумов визначення дитячого синдрому аспергера. З метою досягнення мети керувались теоретично-бібліографічним методом, для вивчення, узагальнення наукової й навчально-методичної літератури; з метою систематизації, конкретизації основних понять дослідження, виявлення особливостей синдрому аспергера в освітньому середовищі, інтерпретаційний метод використано для переосмислення ролі дітей з синдромом аспергера соціальними інститутами в освітньому середовищі, а також для формування комплексного розуміння особливостей цієї підгрупи дітей.

Встановлено, що синдром аспергера – це підгрупа поширеного розладу розвитку, який характеризується розладами спектру аутизму, труднощами у спілкуванні та взаємодії та стереотипізації. Зазначено, що люди з синдромом аспергера відчувають справді великі труднощі в базовій соціальній поведінці, такі як неспроможність налагоджувати дружні контакти або ж здатність шукати цікаві заняття з іншими. Вони також відчувають труднощі з розумінням невербального

спілкування (мова тіла) та міміки, пози та зорового контакту.

Зроблено висновок, що синдром аспергера визначається групою симптомів, пов'язаних із низькою ефективністю у соціальній взаємодії та навичками спілкування, а також посиленням стереотипних дій у різних видах діяльності та інтересах. Більше того, синдром аспергера має деякі спільні ознаки із симптомами аутизму, такі як унікальні особливості, головним чином у мовній та соціальній сферах.

Ключові слова: синдром аспергера, аутизм, дифузні порушення розвитку, стереотипна поведінка, емоційні труднощі, соціальна дисфункція, невербальне спілкування.

Introduction. Recently, Asperger's has been differentiated from other diffuse developmental disorders and classified as a distinct disorder first in ICD-10 (*World Health Organization, 1992*) (*American..., 2000*) and then in DSM-IV (*American Psychiatric Organization, 1994*) (*Asperger, 1991*) based on its unique characteristics and more favorable developments in the field of linguistics and cognition.

The reviews in the literature review can only focus on two great personalities who are considered stations in the investigation of Diffuse Developmental Disorders. Leo Kanner and Hans Asperger were both born in Austria and studied in Vienna. Kanner left for America in 1924 and took over the John Hopkins Clinic in Baltimore. Then, in 1943, he described autism for the first time, stating that people with autism have normal intelligence (*Diagnostic...; Fombonne, 2005*).

However, it was later observed that a significant percentage of children with autism have "mental retardation" and severe learning difficulties as well as language and often speech disorders. Initially, he talked about "parents' refrigerators", something that he later denied and of course, we know today that it does not apply (*Fombonne, 2005, p. 5*).

Pediatrician Hans Asperger, unaware of Kanner's work, described in 1944 a class of children who showed a

significant reduction in their nonverbal behavior, social and emotional interaction with others, which he called "autistic psychopathy" and later took the Asperger syndrome (*Fombonne, 2005, p. 6*). In this work, Asperger writes, "We are convinced that people with autism have their own place in the body of public society. They fulfill their role quite well, perhaps better than anyone else, and we can say that we are referring to people who had the greatest difficulties as children and caused untold worries to their guardians" with autistic disorders but high functionality and with an IQ of marginal to normal and good language skills (*Fombonne, 2005, p. 7*). Asperger's syndrome acquired its own diagnostic criteria in 1992, when it was included in the tenth edition of the World Health Organization International Classification of Diseases diagnostic manual. Then, almost a decade after 2008, it was added to the fourth edition of the American Psychiatric Association's Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders.

The aim of this study is to outline the theoretical backgrounds to children's Asperger syndrome definition.

Material and methodology is to provide a descriptive review of the literature on the epidemiology, differential diagnosis of autism, etiology, diagnosis, therapeutic approaches and the difficulty of adapting the family environment to the investigation of Asperger syndrome. The methodology followed included specialized online search for Asperger's syndrome in children, using specific keywords.

Discussion. Autism, or autism, and Asperger's syndrome are among the most common developmental disorders and are characterized by the same underlying difficulties in the areas of social interaction, communication, and stereotyping. However, these difficulties are milder in people with Asperger's syndrome who have normal or high mental skills. The significant difference between the two disorders is considered the absence of speech development delay in people with Asperger syndrome. However, some children with typical autism at an early age develop speech and other skills later in

life and show signs of Asperger syndrome⁴ in adolescence.

The characteristics of people with this syndrome according to DSM-IV are the following:

– Linguistic field – they: do not show significant speech delay up to the first 3 years; use speech with idiosyncrasies and repetitions; resort to unproductive and sterile discussions (bad rhythm, tone and emotion in oral speech); have a tendency to talk or avoid talking at all speak; are obsessed with certain topics of discussion.

– Social and emotional spheres – they: show interest in entering into a relationship; express desire for conversation; avoid exchanging with peers or younger children; find it difficult to make deeper social relationships; do not express their feelings; do not understand the feelings of others.

– Cognitive functions – they: do not show mental retardation.

– Motor functions – they: show difficulties in the writing-motor sector; awkwardness of body movements.

– General behavior – they: have sleep disorders; show increased stress; have limited interests; do not adapt easily to changes (*Asperger, 1991*).

People with Asperger syndrome have normal or high mental skills and realize their significant social – communication difficulties, but do not know how to deal with them. It has been observed that these people, show special skills that are associated with the features of the syndrome such as excellent memorization ability (e.g. numerators), special skill in construction and use of computers.⁵

Asperger's disorder occurs or is detected at a relatively older age than autistic disorder. The peculiarities of these children are perceived in the context of school, as they are usually overlooked by the family environment. The incidence of the syndrome is higher in males than in females in a ratio of 9 to 1. A review of epidemiological studies in 2003 showed that the incidence varies from 0.03 to 4.84 per 1000 births, while the proportion of autism Asperger's incidence is 1.5: 1

to 16: 111. According to recent epidemiological research, the prevalence of Asperger syndrome is estimated at around 0.26 per 1000 births (*Fombonne & Tidmarsh, 2003, p. 12*).

Recent research in the UK has shown that the incidence of all forms of developmental disorders is around 30 per 10,000 births, but recent research suggests that this number may be as high as 60 per 10,000 births. However, the incidence of Asperger syndrome is not entirely clear and at present, we can speak of 2.5 per 10,000 births (*Fombonne, 2003, p. 89*). The results of a study conducted in the United States and specifically in California in 2009 show that the incidence of autism has increased in recent years. Among children diagnosed in their first 5 years, the incidence was found to increase from 6.2 in 1990 to 42.5 for births in 2001. The age factor at diagnosis, changes in diagnostic criteria and the inclusion of even milder cases in the population under consideration necessitates further epidemiological research in order to thoroughly investigate the reasons for the increased incidence of the syndrome (*Fombonne, 2003, p. 91*).

Unfortunately, in Greece no epidemiological study has been conducted yet regarding the rate of occurrence of Asperger syndrome with the result that our country does not have the necessary data to carry out comparative studies with other countries.

Hans Asperger, through his research, claims that Asperger syndrome is due to genetic factors. Proof of his view of the genetic basis of the syndrome is the fact that in addition to children who develop it, their parents or other relatives in the immediate family environment have similar but milder symptoms (e.g. minor difficulties in social interaction). However, no specific gene has been found to be responsible for its expression. Most research suggests that diffuse developmental disorders are mainly due to genetic mechanisms, while for Asperger syndrome the genetic factor may play a more dominant role in its occurrence. After Asperger, there are reports of familial onset of the disorder. The indication of the contribution of ge-

netic factors is the appearance of the disease in triplets.

In addition to the genetic factors responsible for the onset of the syndrome, neurophysiological and neuroanatomical factors are also considered, as 6 out of 21 children examined in the study by Gillberg & Steffenburg (1987) had abnormalities on the electroencephalogram while 3 in 18 children had mild or moderate atrophy (*Gillberg C. Asperger, 1989*).

Therefore, it is necessary to carry out many more studies, based on clinical studies on the etiology of Asperger syndrome, since the existing work can not lead us with certainty to a clear conclusion. There are a variety of specific therapeutic interventions and educational approaches aimed at enhancing functionality, learning social, and communication skills for children with Asperger's syndrome or other pervasive developmental disorders.

The TEACCH (Treatment and Education of Autistic Communication Handicapped Children) program is a North Carolina-based government program founded by Eric Schopler and Robert Riechler and to date led by Dr. Gary Mesibov. This program is dedicated to improving the autonomy and behavior of children with communication disorders (*Kanner, 2010*). TEACCH is a comprehensive program that includes clinical services, counseling, research, diagnosis and training programs for parents and health professionals. The educational strategies on which it is built are based on important psychoeducational assessment tools for children and adults. Specifically, the use of the Psycho Educational Profile (PEP) tool helps to identify the difficulties that the child shows in various areas of development, as well as the capabilities of each child. This is followed by the design of an individualized intervention program based on the respective needs and difficulties. Each individualized program is based on the idea of accepting the diversity and uniqueness of children with pervasive developmental disorders and improving their functionality. The five different areas of TEACCH training are: building and organizing the natural envi-

ronment, the individual schedule, work system, routines and visual construction.

The most commonly accepted therapeutic approach that helps a lot in the issues of developmental disorders is behavioral psychotherapy (Behavioural approaches, applied behavior analysis (ABA). According to Angeliki Gena (2006), "Applied Behavior Analysis (EAS) is the an approach that provides a comprehensive treatment proposal for all children with autism, regardless of the severity of their disorder ... does not promise miracles and rapid development like other scientific approaches but instead proposes long, strictly structured and early psychoeducational intervention, which is not limited to the contribution of experienced experts, but also presupposes the active contribution of the family" (Neumarker, 2003, p. 63).

The Theory of Applied Behavior Analysis and in particular the effective form of learning is based on the principles of behavior and its core briefly focuses on the negative and positive reinforcement of behavior with the aim of reducing or increasing the occurrence of a behaviour respectively. In addition, social adaptation stories are a therapeutic tool for children with Asperger syndrome, as it improves the development of their social skills. Carol Gray, who has dealt with children with pervasive developmental disorders for many years and teaches at Jenison Public School in Michigan, USA, argues that "stories of daily practice and social life describe what the rest of us take for granted and observe." the world through the eyes of a child with pervasive developmental disorder. Such a story can inform, reassure, guide, comfort, support and suggest ways to correct behavior both in children with Diffuse Developmental Disorder and in the professionals who work with them" (Vital, Ronald, Wallace & Happe, 2009, p. 32).

This didactic strategy of social stories is structured in three areas:

- "I am learning to take care of myself" which describes activities such as using the toilet, washing hands, etc.,

- "At home" where various situations are described and explained that can be stressful for the child such as sudden noises, the barking of a dog, etc.

- "Going to different places" which describes activities that take place outside the home so that the child gains knowledge of the world around him (Vital, Ronald, Wallace & Happe, 2009).

Other special therapeutic interventions used related to the kinesiological part are occupational therapy and dance therapy. These interventions are necessary so that we can reduce the motor awkwardness of children with Asperger's syndrome and control their balance and physical momentum. At the same time, speech therapy is recommended for those children who present from small to large difficulties in their oral expression and communication. Speech therapy helps children with Asperger's Syndrome to develop everyday, simple communication skills (Vital, Ronald, Wallace & Happe, 2009, p. 105).

Communication skills are assisted in parallel with special educational interventions such as PECS (Picture Exchange Communication System) and MAKATON. Initially, PECS was an image exchange of communication program. The training protocol is based on the book of B.F. Skinner "Understanding Verbal Behavior", aimed at the development of autonomous communication. In particular, the student learns to exchange an image with his instructor to obtain a desired object and then immediately the instructor responds through another image. The teaching of the system continues with the distinction of the images and then with the correct placement of the images for the creation of sentences. The ultimate goal is to create spontaneous speech and the child's response to various questions of the instructor.

Apart from PECS, a multi-sensory, alternative program for the development of communication is MAKATON, which has been widely implemented in Greece since 1992. The "Pam-makaristos" foundation has undertaken the training and promotion of this program. MAKATON is suitable for

people who have diffuse developmental disorders as it is based on the use of meanings or graphic symbols that accompany oral speech. His teaching approach focuses, at the first level, on the acquisition of basic communication skills and on a long-term level, on the acquisition of reading and writing.

The presence of Asperger's syndrome in the family environment seems to affect emotionally all other members of the family and especially those who take care of this child. The difficulty of adapting the family to this developmental disorder that the child of the family exhibits can be the central core of a long-term emotional stress. A long-term study by Benson & Karlof showed that anger and the constant increase in stress in parents of children with Asperger's syndrome coexist with their child's developmental disorder and escalate according to its development. The results also showed that even informal social support for these people caring for children with pervasive developmental disorder seems to help greatly in reducing depressive symptoms. Remarkable are the results of different studies on parental stress in Japan in a sample of 193 families divided into two groups: families with children with Asperger's syndrome and families with children with autism. This study, which confirms the results of similar studies, points out that parents of children with Asperger syndrome have a higher degree of anxiety and emotional tension. As for the consequences for the rest of the family, it seems that siblings of children with Asperger's Syndrome or other autistic disorder have more behavioral problems in their relationships than children living in a family without such developmental disabilities. disorders. However, little is known about what exactly is responsible for this phenomenon.

Finally, children with the syndrome themselves experience high levels of social anxiety and worry, as well as less pleasure and competition during their interpersonal relationships. These children are often the target of comments and teasing from their peers, which is why their constant psychological support is necessary

throughout their childhood and adult life. It is worth noting that we can not talk about a complete cure for Asperger's syndrome and developmental disorders observed in children, but only for functional treatment of their symptoms. In adulthood, people with Asperger's can cope differently, but they seem to need psychological support and encouragement to be able to maintain a more independent life.

Conclusions. So, Asperger's syndrome is characterized by a group of symptoms related to poor performance in social interaction and communication skills, as well as increased stereotypical behavior in various activities and interests. Although Asperger's syndrome has symptoms in common with autism, it is distinguished by unique peculiarities mainly in the linguistic and social fields.

Diagnoses of children with Asperger syndrome are constantly increasing around the world. It is important to note that sometimes the diagnosis is delayed or even never made. Therefore, there is an urgent need for continuous information and awareness of all health professionals and the public, in the face of this "new" syndrome, with the aim of its optimal treatment.

It is encouraging that on 9 May 1996 the members of the European Parliament, including the Greek MEPs, signed the Declaration of the Rights of Persons with Autism, which emphasizes that people with autism must

have the same rights as those with autism all other citizens of the states of the European Union. However, these rights are to be enforced by appropriate legislation in each Member State of the European Union separately, with a view to their best and most reliable application.

REFERENCES

American Psychiatric Association Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders Fourth Edition, Text Revised. Washington, DC (2000). American Psychiatric Association, Publishing Inc. pp. 201–243.

Asperger, H. (1991). 'Autistic psychopathy' in childhood. *Autism and Asperger syndrome*. Frith U (Eds). Cambridge: University Press, pp. 37–92.

Diagnostic Criteria DSM. (2004) – IV – TRTM. Eqd. Litsas. Athens. pp. 452–476.

Fombonne, E. (2005). Epidemiological studies of pervasive developmental disorders. *Handbook of autism and pervasive developmental disorders*. Volkmar F., Paul R., Klin A., Cohen D. (Eds). New York: Wiley. pp. 42–69.

Fombonne, E. (2007). Epidemiological surveys of pervasive developmental disorders. *Autism and Pervasive Developmental Disorders*. Volkmar FR (Eds). Cambridge: University Press. pp. 33–68.

Fombonne, E. & Tidmarsh, L.

(2003). Epidemiologic data on Asperger Syndrome. *Child Adolesc Psychiatry Clin N Am*, 12 (1), 15–21.

Fombonne, E. (2003). Epidemiological surveys of autism and other pervasive developmental disorders: an update. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 33 (4), 365–382.

Gena, A. (2005). Autism and Diffuse Developmental Disorders. *Eqd. own. Athens*, 202.

Gillberg, C. Asperger. (1989). Syndrome in 23 Swedish children. *Developments in Medical Child Neurology*, 31, 520–531.

Kanner, L. (2010). Autistic disturbances of affective contact. *Acta Paedopsychiatr* 01968; 35(4), 100–136.

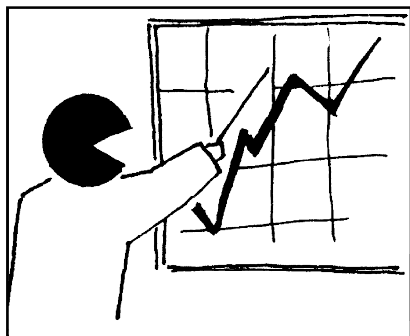
Neumarker, K. J. (2003). Leo Kanner: his years in Berlin, 1906–24. The roots of autistic disorder. *Hist Psychiatry*, 14 (54 – Pt 2), 205–218.

Vital, P., Ronald, A., Wallace, G. & Happe, F. (2009). Relationship between special abilities and autistic-like traits in a large population-based sample of 8-year-olds. *J Child Psychol Psychiatry*, Mar 28, 96–123.

Website: Association of Parents, Guardians and Friends of Autistic People of Larissa. (2003). pp. 320–369.

World Health Organisation (1992). ICD-10 Classification of mental and behavioral disorders. Clinical Description and diagnostic guidelines. Geneva: WHO. pp.143–189.

Стаття надійшла



МЕТОДИКА НАВЧАННЯ

УДК 740+373

МАРІЯ АДАМІВ, викладач фахового медичного коледжу, Івано-Франківський національний медичний університет

ORCID ID 0000-0001-8599-4160

mega-mega_m@ukr.net

ЛЮДМИЛА МАЦУК, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії та методики дошкільної і спеціальної освіти, ДВНЗ "Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника

ORCID ID 0000-0003-0472-6813

pl04447@ukr.net

ОЛЕКСАНДРА КУЗЕНКО, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри, українознавства і філософії, Івано-Франківський національний медичний університет

ORCID ID 0000-0003-1900-1196

oleksandrakuz@ukr.net

ФОРМУВАННЯ В ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ ПСИХОФІЗИЧНОГО РОЗВИТКУ ЦІННІСНОГО СТАВЛЕННЯ ДО ЖИТТЯ

MARIA ADAMIV, Teacher of a Professional medical college Ivano-Frankivsk National Medical University

LIUDMYLA MATSUK, Candidate of Pedagogical Sciences, Docent of the Department of Theory and Methods of Preschool and Special Education, State Higher Educational Institution "Vasyl Stefanyk Precarpathian National University"

OLEXANDRA KUZENKO, Candidate of Pedagogical Sciences, Docent of the Department of Ukrainian Studies and Philosophy, Ivano-Frankivsk National Medical University

FORMATION OF PRESCHOOL CHILDREN WITH DISORDERS OF PSYCHOPHYSICAL DEVELOPMENT OF VALUE ATTITUDE TO LIFE

У статті розкриваються теоретико-методологічні аспекти формування в дітей дошкільного віку з порушеннями психофізичного розвитку ціннісного ставлення до життя. Визначено структурні компоненти цього напрямку психолого-педагогічної діяльності, а саме: виховання ціннісного ставлення до власного "Я", до інших людей, здоров'я, природи та соціальної дійсності. Акцентується,

що діти дошкільного віку з порушеннями психофізичного розвитку мають об'єктивні і суб'єктивні труднощі у формуванні ціннісного ставлення до життя. Важливими чинниками їх подолання є організація виховного середовища, ігрової діяльності та комунікації дітей з однолітками, гуманізація педагогічного спілкування, урахування їх психофізичного стану та освітніх потреб і можливостей.

Ключові слова: діти з порушеннями психофізичного розвитку, дошкільний вік, формування, ціннісне

ставлення до життя.

Summary. The article reveals the theoretical and methodological aspects of the formation of a value attitude to life among preschool children with mental and physical disabilities. The structural components of this area of psychological and pedagogical activities are defined by the education of values to one's own "self", other people, health, nature and social reality. It is emphasized that preschool children with mental and physical disabilities have objective and subjective

difficulties in the formation of a value attitude to life. The important factors in overcoming these difficulties are: organization of educational environment, play activities and communication of the children with their peers, humanization of educational communication, taking into account their psychophysical conditions and educational needs and opportunities.

Key words: children with mental and physical disabilities, preschool age, formation, value attitude to life.

Постановка проблеми в загальному вигляді. Гуманізація міжособистісних взаємин є важливою проблемою сучасного українського суспільства, що актуалізує модернізацію змісту і завдання виховання особистості в період дошкільного дитинства. Важливе значення у формуванні особистості дітей дошкільного віку в умовах упровадження інклюзивної освіти набуває формування ціннісного ставлення до життя. Структурними компонентами цього напрямку виховної роботи з дітьми з порушеннями психофізичного розвитку є виховання ціннісного ставлення до власного "Я", інших людей, здоров'я, природи та соціальної дійсності.

Аналіз досліджень і публікацій.

Проблема ціннісного ставлення особистості знайшла відображення в численних філософських, соціологічних психолого-педагогічних дослідженнях. У працях філософів Р. Декарта, І. Канта, А. Камю, Е. Муньє, І. Фіхте та ін. визначаються основоположні аспекти формування ставлення особистості як до себе, так і до інших людей. Аналіз самосвідомості особистості здійснено психологами Б. Ананьєвим, Л. Божович, Л. Виготським, О. Леонтьєвим, С. Рубінштейном, В. Століним, Н. Чесноковою, О. Шороховою та іншими. Побудова, структура й динаміка ставлення особистості до себе досліджена зарубіжними авторами: Р. Бернс, У. Джемс, Х. Каплан, І. Кон, С. Пантелєєв, К. Роджерс, М. Розенберг, В. Столін, Р. Уайлі та інші.

Формування ціннісного ставлення особистості в період дошкільного дитинства активно вивчається сучасними психологами і педагогами. Так, І. Бех розглядає особистісне ставлення в контексті розвитку образу "Я"; І.

Белецька – виховання цінності іншої людини; Н. Дятленко, І. Лапченко, С. Тищенко, Ю. Приходько досліджують особливості виховання ціннісного ставлення до себе та однолітків; ціннісне ставлення до природи (О. Колонькова); О. Колонькова, В. Маршицька, В. Лаппо вивчають емоційно-ціннісне ставлення дошкільників до природи та рідного краю; С. Кулачківська визначає чинники емоційного ставлення до дорослих, емоційно-ціннісне ставлення до навчальної діяльності; зміст, мета і завдання виховання ставлення до себе в контексті морального виховання і самовиховання подають Р. Буре, В. Логінова, В. Нечасва, В. Ядешко та ін. (*Сидельникова, 2012, с. 315*).

Виклад основного матеріалу дослідження. Для об'єктивної оцінки особливостей формування ціннісного ставлення до життя в дітей дошкільного віку необхідно враховувати різні підходи до розуміння сутності поняття "цінності" та їх класифікації. Для різних галузей науки характерна диференціація релігійних, етичних, естетичних, логічних та економічних цінностей. З точки зору соціології цінності розглядаються в ролі регулятора життєдіяльності людини (*Матеж, 2013, с. 28*). У психології, у свою чергу, цінності класифікуються на основі виокремлення предмета або змісту об'єктів, на які вони спрямовуються, приміром, соціально-політичні, моральні, економічні тощо, а також індивідуальні, групові, суспільні цінності за суб'єктом ставлення (*Долінська, 2008, с. 33*). Серед сучасних дослідників поширена практика вирішення абсолютних, національних, громадянських, сімейно-родинних та особистих цінностей (*Безпалько, 2003*).

У сучасній педагогічній теорії і практиці найпоширенішим є трактування сутності поняття "цінності" у контексті аналізу особистісних потреб та інтересів як складової системи багатограних суспільних взаємин. Водночас цінності розглядаються як сформовані важливі уявлення для людини, класу, групи, людської спільноти загалом. Вони впливають на їх переконання, стиль і правила поведінки, не підлягаючи жодним сумнівам, та є еталоном для всіх людей (*Хоруженко, 1997, с. 533*).

Узагальнення результатів наукових досліджень дозволяють визначити структурні компоненти формування в дітей дошкільного віку з порушеннями психофізичного розвитку ціннісного ставлення до життя. На думку фахівців, для цього важливе значення має ідентифікація дорослими особи дошкільника як активного суб'єкта життєдіяльності, здатного виявляти самоповагу та бути впевненим у власних силах під час різних видів діяльності, тому неабияка роль у вихованні ціннісного ставлення дошкільників до життя, передусім, відводиться їх ціннісному ставленню до власного "Я" (*Сидельникова, 2012, с. 315*).

Ефективність виховання ціннісного ставлення до власного "Я" безпосередньо залежить від особи стіно орієнтованого та цілісного підходів до організації життєдіяльності ЗДО. О. Сидельникова наголошує на необхідності оновлення змісту, форм та методів освітньої діяльності як важливого чинника реалізації виховних завдань в означеному напрямі. На її думку, створення розвивального освітнього середовища забезпечує виховання в дошкільний період дитинства соціально схвалених, прийнятних, конструктивних форм ціннісного ставлення до себе як важливої опори на наступних життєвих періодах особистості.

Характерною особливістю ціннісного ставлення дітей дошкільного віку до інших людей, є те, що воно формується під впливом невизначено-інтуїтивних уявлень. Вони несвідомі і не можуть дитиною вербалізуватися. Результати практичного дослідження доводять, що більшість дітей, оцінюючи інших, зважають на такі їх зовнішні характеристики, як фізичні дані, одяг, імідж. Окремі дають оцінку людині, оцінюючи їх соціальний статус, зокрема, посаду, рівень заробітної платні, наявність матеріальної забезпеченості. Деякі дошкільники вже можуть оцінити людину за її особистісні якості, серед яких надають перевагу моральним чеснотам: доброті, розуму, працелюбності, чесності, умінню ділитися. Для ціннісного ставлення дошкільників до інших людей властиві нестійкий характер і ситуативність. З огляду на це актуалізується цілеспрямованість впливу пе-

дагогів та батьків з метою систематичного поглиблення знань про позитивні особистісні якості інших людей, а також розвиток здатності налагоджувати й підтримувати з ними добрі стосунки (Доній, 1997).

Важливою складовою виховання ціннісного ставлення до інших людей є ціннісне ставлення до батьків. Проте в дошкільників його можливо сформувати за умови відсутності дефіциту спілкування. Коли діти перебувають у постійному фізичному та емоційному контакті з найріднішими людьми, вони наповнені радістю, щирістю, турботою про близьких, розділяючи разом з ними радість і смуток. Обґрунтовуючи значення фізичного контакту батьків з дітьми дошкільного віку в становленні їх ціннісного ставлення до членів сім'ї, дослідники зауважують, що багатьом з батьків потрібно засвідчити свою любов до дитини лагідним дотиком. Практика показує, що більшість батьків фізично контактують зі своїми дітьми тільки, надаючи допомогу під час одягання чи проїзду у транспорті. Також фахівці констатують, що великою рідкістю є батько, котрий без особливої причини може доторкнутись до руки дитини, погладити по голівці або ж жартома розпушити волосся тощо. На жаль, більшість підтримує мінімальний фізичний контакт, у той час як для дітей життєво важливим у щоденному спілкуванні є люблячий погляд, ніжний материнський і батьківський дотик. Водночас важливо, щоб вони були щирими, а не демонстративними та обов'язково з почуттям міри (Нападій).

Для досягнення мети виховання в дітей дошкільного віку ціннісного ставлення до здоров'я необхідним вважаємо спрямування освітнього процесу на виконання комплексу завдань, які передбачають формування знань про фізичне, психічне і соціальне здоров'я, умінь піклуватися про своє здоров'я, а також розвиток установки до самостійного виконання оздоровчих процедур. Систематизація знань про фізичну сферу здоров'я в дітей – це ознайомлення їх з будовою свого тіла, функціями та засобами збереження ресурсу. Ознайомлення з психічною сферою здоров'я передбачає визначення дитиною почуттів та емоцій, а також

можливості керівництва ними. Дошкільники також мають бути обізнаними із значенням умов життя для стану здоров'я, правилами поведінки в домашніх умовах та суспільстві, негативним впливом шкідливих звичок на самопочуття людини як важливими складовими соціальної сфери здоров'я.

Відповідно до кожної зі сфер здоров'я в дітей, починаючи з дошкільного віку, мають формуватися конкретні вміння та здатності. Так, у фізичній сфері здоров'я дитина набуває умінь самостійно орієнтуватися у стані свого фізичного здоров'я, застосовувати знання про функції різних частин тіла на практиці. Для психічної сфери здоров'я важливою є здатність індивіда зосереджуватися на пріємних думках, використовувати приємні спогади для підняття свого настрою, а також умінь контролювати свої негативні відчуття. У соціальній сфері здоров'я необхідним є умінь об'єктивно оцінювати різні життєві ситуації, прогнозувати наслідки своїх дій, налагоджувати комунікацію з однолітками та дорослими, а також здатність турботливо підходити до хворих та поважати здорових людей. Ціннісне ставлення дітей до свого здоров'я передбачає розвиток їх установки до самостійного виконання доступних оздоровчих процедур, а також прояву при цьому позитивних емоцій.

Для визначення особливостей виховання ціннісного ставлення до життя в дітей дошкільного віку з порушеннями психофізичного розвитку доцільно розглянути їх основні характеристики, що впливають на специфіку організації цього напрямку виховного процесу. До категорії дошкільників з проблемами психофізичного розвитку належать діти з порушеннями опорно-рухового апарату, затримкою психічного розвитку (ЗПР), розумовою відсталістю або вадами інтелектуального розвитку, з проблемами розвитку слуху, мовленнєвого розвитку, розвитку зору, а також із порушеннями в емоційно-вольовій сфері.

У дітей з проблемами опорно-рухового апарату, як і в інших із категорії осіб з порушеннями психофізичного розвитку, проявляється зосередженість на своєму стані. Через звичку до опіки рідними вони мають стійкі

проблеми в налагодженні спілкування як з однолітками, так і іншими дорослими. Зачасту в них простежується затримка загального розвитку, що виявляється в мовленнєвих порушеннях та розвитку інших психічних процесів (мислення, уваги, уяви, пам'яті). Відтак закономірно, що вони потребують не тільки лікувальних заходів, але й спеціального психолого-педагогічного супроводу з метою забезпечення соціальної адаптації (Романова, 2011, с. 7).

Затримка психічного розвитку (ЗПР), розумова відсталість чи проблеми інтелектуального розвитку зумовлюють виникнення в дитини різного ступеня деструктивних процесів у психічній діяльності та особистісного розвитку в цілому. Ці зміни мають як тимчасовий, так і стійкий прояв. До перших належать систематичні прояви стомлюваності, підвищене емоційне збудження, а також прискореність чи загальмованість мислительних процесів. Стійкі зміни, у свою чергу, передбачають зміни інтелекту, темпераменту, характеру. Як правило, для дітей з розумовою відсталістю характерні суттєві проблеми розвитку мовлення, мислення, уваги, уяви, пам'яті, що відображається на їх низькому рівні інтелекту. Для дітей з глибокою, важкою формою розумової відсталості з обмеженим розвитком мовлення характерні такі симптоматичні прояви, як: галюцинації, нав'язливі стани, панічні атаки (Романова, 2011, с. 7).

За наявності в дошкільників будь-яких проявів дисфункції слухового сприйняття та розвитку мови виникає порушення в соціальній комунікації, міжособистісних взаєминах. Це також суттєво ускладнює загальний та особистісний розвиток дитини. Для розвитку емоційно-комунікативної сфери дітей з проблемами зору також властиві різні порушення залежно від ступеня збереженості функцій зорового аналізатора. Через відсутність візуалізації предметів і явищ навколишнього світу їм складно об'єктивно сприймати світ, бачити його і сприймати. Як наслідок, у них ускладнений процес налагодження міжособистісних стосунків. Унаслідок цього і виникають емоційні розлади. Вони можуть сприймати соціальне довкілля на слух

чи дотик, а предметний світ – на смак чи нюх, що зумовлює необхідність у їх надмірній сконцентрованості (Романова, 2011, с. 7).

Порушення в дітей емоційно-вольової сфери зумовлені дисгармонійним типом психічного розвитку. Серед причин патогенного розвитку емоційно-вольової сфери фахівці виділяють спадкові фактори, фізичні і психотравми, ушкодження при пологах, наслідки інфекційних захворювань та перебування в асоціальному середовищі. Тому поведінка дітей може характеризуватися підвищеною збудливістю, перевагою процесу збудження над гальмуванням, лабільністю, інертністю, переважаючою негативною модальністю емоцій (жаху, гніву, суму і т. ін.) (Максимова, 1996, с. 103).

Проблеми, властиві дітям з порушеннями психофізичного розвитку, створюють суттєві перешкоди у вихованні їх ціннісного ставлення до життя. У більшості з них відбувається трансформація форм міжособистісного спілкування та взаємодії. Унаслідок цього вербальна форма комунікації може замінюватися невербальною, що впливає на сприйняття й обробку інформації про себе, інших людей, довкілля, здоров'я та види діяльності як складові формування ціннісного ставлення до життя.

Діти з порушеннями психофізичного розвитку не завжди мають здатність зрозуміти призначення знань та не вміють її застосовувати на практиці. Властиві для них проблеми сприйняття довкілля виникають унаслідок комунікації. Вони не вміють диференціювати предмети, деформовано сприймають інформацію тощо. Як наслідок, їх обмежені знання, порівняно з рівнем у дітей з типовим розвитком, не дозволяють реалізувати завдання виховання ціннісного ставлення до життя.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Формування ціннісного ставлення до життя як предмет активного дослідження науковців минулого і сучасних учених є важливою складовою забезпечення особистісного розвитку дитини з порушеннями психофізичного розвитку. Вихованці дошкільного віку, котрі належать

до цієї категорії, мають об'єктивні і суб'єктивні труднощі у формуванні ціннісного ставлення до життя. Вони, як правило, не можуть вербалізувати свої емоції, стани, повідомити про настання втоми, труднощі у виконанні завдання, виникнення фізичного чи емоційного дискомфорту тощо. Також у багатьох з дошкільників з проблемами психофізичного розвитку наявний негативний досвід взаємодії з дорослими та однолітками, що суттєво перешкоджає формуванню ціннісного ставлення до себе. Наявність негативних вражень і переживань унаслідок невдалої комунікації з іншими людьми суттєво ускладнюють їх ціннісне ставлення до них. Проте фізичний стан, проблеми функціонування різних частин тіла чи функцій організму суттєво актуалізують ціннісне ставлення до здоров'я та соціальної активності.

Подальші дослідження можуть зосереджуватися на теоретико-методологічному обґрунтуванні ефективних шляхів взаємодії ЗДО з батьками з метою формування в дітей дошкільного віку з порушеннями психофізичного розвитку ціннісного ставлення до життя.

СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ

- Безпалько, О. В. (2003). Соціальна педагогіка в схемах і таблицях. Київ: Центр навчальної літератури, 134 с.
- Долинська, Л. В. (2008). Психологія ціннісних орієнтацій майбутнього вчителя. Кам'янець-Подільський: ФОП Сисин О. В., 124 с.
- Максимова, Н. Ю. (1996). Основи дитячої патопсихології. Київ: Перун, 464 с.
- Матеж, С. В. (2013). Класифікація цінностей та ціннісних орієнтацій особистості. Наукові праці, 225, 27–30.
- Нападій, Н. В. Формування у дітей старшого дошкільного віку ціннісного ставлення до батьків у процесі співпраці закладів дошкільної освіти з родинами. *Освітній дискурс*, 2. Взято з <http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/123456789/18055/1/Napadii%20N..pdf>.
- Романова, О. (2011). Діти з особливими потребами в школі: психолого-педагогічний супровід. Київ: Шкільний світ.
- Сидельникова, О. Д. (2012).

Ціннісне ставлення до власного "я" як чинник розвитку особистості дитини дошкільного віку. *Збірник наукових праць*, 16, книга 1, 315–321.

Доній, В. М., Несен, Г. М., Сохань, Л. В., Єрмаков, І. Г. та ін. (ред. рада). (1997). Теорія і технологія життєтворчості особистості. Мистецтво життєтворчості особистості. Київ, 392 с.

REFERENCES

1. Bezpaljko O. V. (2003). Socialjna pedagoghika v skhemakh i tablycjakh: navch. posibnyk. Kyiv: Centr navchaljnoji literatury.
2. Dolynsjka L. V. (2008) Psykhologhija cinnisnykh orijentacij majbutnjogho vchytelja: navch. posib. Kamjanecj-Podiljskij: FOP Sysyn O. V.
3. Maksymova N. Ju. (1996) Osnovy dytjachoji patopsykhologhiji: navch. Posibnyk. Kyiv: Perun.
4. Matzh S. V. Klasyfikacija cinnostej ta cinnisnykh orijentacij osobystosti // Naukovi praci: nauk.-metod. zhurnal. Mykolajiv: Vyd-vo ChDU im. Petra Moghyly. 225 (2013). S. 27-30.
5. Napadij N. V. Formuvannja u ditej starshogho doshkilnogho viku cinnisnogho stavlennja do batjkiv u procesi spivpraci zakladiv doshkiljnoji osvity z rodynamy // Osvitnij diskurs. Vyp. 2, Ch. I: Pedagoghichni nauky. URL: <http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/123456789/18055/1/Napadii%20N..pdf>.
6. Romanova O. (2011) Dity z osoblyvymy potrebamy v shkoli : Psykhologho-pedagoghichnyj suprovod. Kyiv: Shk. svit.
7. Sydeljnykova O. D. (2012) Cinnisne stavlennja do vlasnogho "ja" jak chynnyk rozvytku osobystosti dytyny doshkilnogho viku // Zbirnyk naukovykh pracj, Vypusk 16, knygha 1. S. 315-321.
8. Teorija i tekhnologhija zhyttjetvorchosti osobystosti (1997) Mystectvo zhyttjetvorchosti osobystosti: nauk.-metod. posib.: u 2 ch. / red. rada: V. M. Donij (gholova), Gh. M. Nesen (zast. gholovy), L. V. Sokhanj, I. Gh. Jermakov (ker. avtorsjkogho kolektyvu) ta in. Kyiv.

Стаття надійшла

УДК 373.

*НІНА ГОРДІЙ, кандидат педагогічних наук, доцент
кафедри теорії і методики дошкільної освіти,
Глухівський національний педагогічний університет
імені Олександра Довженка,
ORCID ID 0000-0002-4438-2595
hordei1960@gmail.com*

ВИХОВАННЯ ПАТРІОТИЧНИХ ПОЧУТТІВ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБОМ ДИТЯЧОЇ ХУДОЖНЬОЇ ЛІТЕРАТУРИ

*NINA HORDII, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate
Professor of Theory and Methodology of Preschool
Education Department, Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv
National Pedagogical University, Ukraine*

EDUCATION OF PATRIOTIC FEELINGS IN CHILDREN OF OLDER PRESCHOOL AGE CHILDRENS BY MEANS OF CHILDREN'S FICTION

У статті розкрито питання виховання патріотичних почуттів у дітей старшого дошкільного віку засобом дитячої художньої літератури. Аргументовано, що патріотичні почуття, які виховуються засобами художнього слова, пробуджують у дітей любов до героїчного, переконують у тому, що за будь-яких історичних часів у житті завжди є місце для подвигу, вірного служіння рідному народу, Батьківщині. Визначено напрями роботи з дітьми в освітньому просторі щодо добору художніх творів для виховання патріотичних почуттів; ураховано те, що вони вже володіють достатнім літературним багажем, безпомилково визначають жанрові особливості творів, розуміють сутність конкретного вчинку літературного героя, проявляють інтерес до художнього слова, книжок певної тематики і жанру.

Ключові слова: діти старшого дошкільного віку, дитяча художня література, патріотичне виховання, засоби художнього слова, жанр, засіб, книжка.

Summary. The article reveals the issue of education of patriotic feelings of the older pre-school-age children by use of children's fiction. Therefore, patriotic feelings which are nurtured by means of the artistic

word, bring out the love for the heroic in children, convince that in any historical time in life there is always a place for feat, faithful service of his people and his country. The directions for the work with children in the educational space on the selection of works of art for the education of patriotic feelings are determined. Older pre-school-age children already own the literary baggage, unmistakably determine the genre features of works, understand of the essence of a particular act of a literary hero. They are interested in the artistic word and books of a certain subject and genre.

Key words: older pre-school-age children, children's fiction, patriotic education, means of artistic word, genre, book.

Мета: обґрунтувати ефективність використання дитячої художньої літератури як засобу виховання патріотичних почуттів дітей старшого дошкільного віку.

Постановка проблеми в загальному вигляді. Головне завдання патріотичного виховання передбачає формування патріотизму на сучасному етапі становлення української державності. Дана проблема відіграє важливу роль у житті кожної людини, про що свідчать такі державні документи, як Концепція громадянського ви-

ховання особистості в умовах розвитку української держави (2015), Указ Президента "Про заходи щодо розвитку духовності, захисту моралі та формування здорового способу життя громадян" (1999), Базовий компонент дошкільної освіти (2021) тощо.

Актуальність питання обумовлена необхідністю виховання патріотизму, починаючи з дошкільного віку. У цей період розпочинається процес формування культурно-ціннісних орієнтацій духовно-етичної основи особистості; культурно-національної самоідентифікації, осмислення себе частиною світу; розвиваються такі психічні процеси, як емоції, відчуття, мислення, механізми соціальної адаптації у суспільстві. Найчастіше представлені лише окремі сторони морально-патріотичного виховання дітей в окремих видах діяльності, але відсутня система, що відображає дане питання. Це закономірно, оскільки почуття патріотизму багатогранне за своїм змістом. Виховання патріотизму, відданості справі, зміцнення державності, активної громадянської позиції у дітей дошкільного віку є проблемами всеукраїнського масштабу, тому й актуалізує проблему використання дитячої художньої літератури як засобу виховання патріотичних почуттів дітей старшого

дошкільного віку і вимагає подальших наукових досліджень.

Аналіз досліджень і публікацій. Ідея виховання любові до рідного краю, усвідомлення важливості історії своїх предків закладена в українській народній педагогіці і представлена такими корифеями, як В. Антонович, Г. Ващенко, М. Грушевський, Б. Грінченко, М. Драгоманов, П. Куліш, І. Огієнко, Софія Русова, Леся Українка, Т. Шевченко, І. Франко та інші.

Першооснови патріотичного виховання були покладені в народну педагогіку, значення якої простежується в роботах О. Любара, В. Мацюка, В. Пугача, М. Стельмаховича, Д. Федоренка та інших.

Психологічні дослідження (Л. Виготський, А. Леонтьєв, О. Запорожець, Г. Люблінська, В. Мухіна, С. Рубінштейн та інші) доводять, що залучення особистості до культури в дошкільному віці відбувається через привласнення суспільно-історичного досвіду, утіленого в матеріальних і духовних цінностях, що освоюється в активній творчій діяльності.

У другій половині ХХ ст. патріотизм розглядався як складова частина поняття моральності, й особлива увага зверталася на пізнання дітьми своєї країни. У цей час з'явилися дослідження, які акцентували на емоційній сфері дитини (Р. Жуковська, Н. Виноградова, С. Козлова, Т. Кулікова, Л. Ніконова та інші).

Вивчення проблеми патріотичного виховання дошкільників ґрунтується на фундаментальних працях у галузі національної системи виховання, концептуальних положеннях національної освіти і виховання (А. Алексюк, І. Бех, О. Вишневський, Т. Усатенко). Історико-педагогічні дослідження, у яких охарактеризовано аспекти організації та здійснення краєзнавчої роботи, активізації творчого потенціалу дитини у процесі практичної діяльності в дошкільній, напрями та зміст в закладах освіти України в різні історичні періоди, знайшли своє відображення у вислідах науковців (Л. Бабенко, В. Бенедюк, Г.

Гуменюк, М. Костриця, Т. Міщенко, В. Прокопчук, Т. Самоплавська, П. Тронько та інших).

Особливістю досліджень, пов'язаних з вихованням патріотизму дітей дошкільного віку є звернення до окремих аспектів проблеми. Так, у роботах Т. Доронової простежується ідея патріотичного виховання, але термін "виховання патріотизму" не вживається; у дослідженні С. Ніколаєвої патріотичне виховання розглядається в аспекті екологічного виховання; Т. Комарова, В. Логінова, Т. Бабаєва, Н. Ноткіна, О. Князева, М. Маханєва, О. Пчелінцева, Л. Ніконова, Є. Корнєєва та інші роблять акцент на залученні дітей до культурної спадщини народу. Учені С. Козлова та Т. Кулікова пропонують розглядати питання виховання патріотизму дошкільників через розуміння ними терміна "Батьківщина".

Сучасні науковці (Л. Артемова, А. Богуш, Н. Гавриш, О. Денисюк, Л. Калуська, Т. Комарова, Н. Лисенко, Т. Поніманська, В. Цимбалюк, Т. Ротанова) стверджують, що саме в дошкільному віці в результаті систематичного виховання в дитини закладаються елементи усвідомлення громадянства. Так, О. Кононко стверджує, що патріотичні почуття дитини не обмежуються її ставленням до батьків і ровесників, вони відтворюють інформацію про історію нашої країни, основні суспільні події. Автор називає цей період виникненням і становленням особистості, закладанням її ціннісного фундаменту, формуванням первинних світоглядних уявлень.

Доречно зазначити, що цілісна наукова концепція формування громадянина, патріота України в сучасних умовах ще не створена. Досліджувана проблема не знайшла належного відображення в сучасних психолого-педагогічних дослідженнях.

Виклад основного матеріалу дослідження. Патріотизм – соціально-історичне явище, елементи якого виникли як усвідомлення родових зв'язків, обрядів, звичаїв. Слово "патріотизм" (від "patris") –

грецького походження, у перекладі означає "Батьківщина, Вітчизна" (*Літературний словник-довідник, 1997*).

Філософи і політологи трактують термін "патріотизм" як моральний і суспільний принцип, який характеризує ставлення людей до своєї країни та виявляється в певному способі дій і складному комплексі суспільних почуттів, що узагальнено називається любов'ю до Батьківщини. У словнику філософії "патріотичне виховання" висвітлено як виховання, змістом якого є любов до Вітчизни, відданість, гордість за її минуле й сучасне, прагнення захищати інтереси Батьківщини. Це визначення відображає роль патріотичного виховання, оскільки саме через активну діяльність людини на користь суспільства виявляються її справжні почуття (*Білодідова, 1980*).

Велика радянська енциклопедія подає таке тлумачення: "Патріотичне виховання – це виховання любові до Вітчизни, відданості, прагнення своїми справами служити її інтересам" (*Велика радянська енциклопедія, 1956*). Основним тут є чуттєво-емоційна сторона поняття, що виявляється через ставлення людини до навколишнього світу. Життя людини в суспільстві завжди пов'язане з діяльністю, нормами поведінки, взаєминами, що проявляється в інтелектуальній та поведінковій стороні патріотичного виховання.

Тлумачний словник української мови висвітлює "патріотизм" як любов до своєї Батьківщини, відданість своєму народу, готовність заради нього на жертви і подвиги (*Гринчишин, 1999*).

Так, науковці С. Козлова та Т. Кулікова під патріотичним вихованням дітей дошкільного віку розуміють цілеспрямований процес впливу педагогів на особистість з метою збагатити її знання про Батьківщину, виховати патріотичні почуття, сформувати вміння і навички моральної поведінки, розвинути потреби в діяльності на користь суспільства.

На думку І. Харламова, патріотизм – це взаємопов'язана сукупність моральних почуттів і рис поведінки, що передбачає любов до Батьківщини, активну працю на користь Батьківщини, проходження трудових традицій народу, дбайливе ставлення до історичних пам'яток і звичаїв рідного краю, прихильність і любов до рідних місць, прагнення до зміцнення честі і гідності Батьківщини, готовність і вміння захищати її, військову хоробрість, мужність і самовідданість, братерство і дружбу народів, повагу звичаїв і культури інших країн і народів, прагнення до співпраці з ними.

У дослідженнях Н. Іпполітової патріотичне виховання подане через процес взаємодії вихователів і вихованців, спрямований на розвиток патріотичних почуттів, формування патріотичних переконань і стійких норм патріотичної поведінки.

Формування національної культури через історію рідного краю представлено у працях В. Сухомлинського. Великий педагог говорив про необхідність ознайомлювати дітей з рідним краєм, його традиціями та героїчним минулим. Він доводив, що дитина постійно відкриває світ, і тому треба виховувати її таким чином, щоб прищепити любов до Вітчизни, її краси і величності. Любов до Вітчизни починається з любові до своєї малої батьківщини – місця, де народилася людина.

Сучасні науковці (Л. Калуська, А. Богуш, В. Цимбалюк, Т. Комарова, Т. Роганова) потверджують, що саме в дошкільному віці в результаті систематичного виховання в дитини закладаються елементи усвідомлення громадянства; вона знає та правильно вживає терміни "Україна", "Батьківщина", "країна", "рідне місто", "вулиця" (їхні назви). У дітей формуються ціннісно-культурні та патріотично-моральні основи особистості; розвиваються їх емоційна, чуттєва сфери, психічні процеси (мислення, пам'ять, увага); проходить соціальна адаптація до вимог суспіль-

ства; розпочинається процес культурно-національної ідентифікації, усвідомлення себе як частини навколишнього світу.

Сучасні психологи та педагоги вважають, що патріотичні почуття не обмежуються ставленням до батьків і ровесників. Діти дошкільного віку відтворюють відомості про історію нашої країни, основні суспільні події. Почуття любові до Батьківщини відбувається під впливом виховання; накопичуються враження, знання, які в подальшому є основою виховання патріотичних почуттів. Враження, здобуті в дитинстві, стають підґрунтям для зв'язку зі своїм народом, Батьківщиною. У патріотичних почуттях дітей закладений інтерес до найближчого оточення (сім'ї, батьківського дому, рідного міста, села), яке вони бачать щодня, вважають своїм, нерозривно пов'язаним з ними. Важливого значення для виховання патріотичних почуттів у дошкільників набуває приклад дорослих, оскільки вони досить швидко переймають певне позитивно-емоційне ставлення. Чим більше збагачується такими цінностями досвід дитини, тим значнішим є авторитет дорослого, що, на її думку, відповідає моральним критеріям (Міщенко, 2009).

Дослідник В. Вугрич у вихованні патріотичних почуттів дітей дошкільного віку вирізняє позитивне ставлення до свого народу. Автор виділяє наступні структурні блоки у вихованні патріотизму:

- когнітивний – потребує набуття системи знань як внутрішньо прийнятих особистістю, стійких оцінних ставлень і суджень;
- емоційно-вольовий – відтворює оптимізм, любов до України, історичного і самобутнього образу свого народу, наявність вольових якостей, щоб реалізувати патріотичні переконання, готовність відстоювати незалежність України;
- діяльно-практичний – уміння і навички до творчо-громадської діяльності і поведінки, необхідність виконувати обов'язки та дотримуватися норм, турбуватися про благо народу, усвідомлювати саморе-

алізацію і самовдосконалення своїх патріотичних рис (Гасанов, 2005).

Патріотизм можна розглядати у таких напрямках через поняття "ставлення" до: природи рідного краю, рідної країни; людей, котрі живуть у рідній країні; моральних цінностей, традицій, звичаїв, культури; державного устрою. Кожен з них може стати змістом освітньої діяльності з дітьми, робить свій внесок у соціалізацію особистості умови врахування особливостей її розвитку. Вони поширюються в невід'ємному зв'язку з формуванням уявлення й узагальнення понять "народ", "Батьківщина" тощо. На певному віковому етапі зміст патріотичного виховання визначається програмами, які передбачають його народознавче, українознавче та краєзнавче спрямування.

Базовий компонент дошкільної освіти в Україні (2021) орієнтується на опанування дітьми знань про рідну державу, виховання поваги до Державних символів. Діти старшого дошкільного віку повинні впізнавати прапор, герб України, знати напам'ять гімн, назву столиці України, інших великих міст, найвідоміші географічні об'єкти (озеро Синевір, Карпатські гори, Дніпро, Псел, Ворскла), пам'ятні місця (Яблуня-Колонія у Кролевіці, Михайлівська цілина, Тарасова гора в Каневі, Хортиця, заповідник Асканія Нова тощо). Така мета досягається на заняттях: "Ми діти України", "Пам'ятні місця України", "Рідне місто", "Вулицями нашого міста", "Герб України" та інші. Для досягнення максимального результату педагоги повинні використовувати твори художньої літератури, у яких ідеться про історію і сьогодення України, міста, життя дітей і дорослих.

Наступний етап – виховання любові та позитивного ставлення до свого рідного міста, що має опиратися на когнітивну сферу, уяву дитини та її пам'ять. Для неї місто, у першу чергу, виступає вулицею, тобто дитина бачить себе мешканцем тієї вулиці, на якій живе вона, сім'я, стоїть будинок. У

дошкільників любов до Батьківщини починається з любові до своєї "малої батьківщини" – місця, де людина народилася; спочатку формується "образ власного дому" з його укладом, традиціями, спілкуванням, стилем взаємодії. Дитина любить свій дім таким, яким він є. Почуття "батьківського дому" відображено в основі любові до Батьківщини, Вітчизни. І тут постає питання необхідності повідомляти дітям інформацію про вулицю на якій вони живуть: її назву, що на ній розташовано, який їздить транспорт, як пов'язана ця вулиця з тією, на якій знаходиться дошкільний заклад. Першочергове значення у даному випадку мають батьки, котрі формують у дітей дані почуття. Щоб вони полюбили своє місто, їм необхідно про нього розповісти та показувати, ознайомити старших дошкільників з його історією, виховати любов до нього, гордість за його героїчне минуле. І тільки старші дошкільники знатимуть: назву свого міста, головні вулиці, визначні місця, музеї, театри, школи тощо (Якубенко, 2002). Для успішного результату вихователі та вихованці повинні активно взаємодіяти через ігри, спілкування, навчання, різні види діяльності, яку побудовано на історико-краєзнавчому матеріалі, що ґрунтується на таких засадах: використання його в роботі, урахування принципу поступового переходу від відомого дитині, значущого, до культурно-історичних фактів; формування особистісного ставлення до подій, явищ у житті міста, створення умов активної участі дітей у соціальній діяльності; упровадження музейної педагогіки, яка дає можливість ознайомитися з культурним надбанням минулого та сьогодення; залучення дітей до заходів міста, свят, створення атмосфери загальної радості, піднесеного настрою, підвищеної пізнавальної та емоційної активності; розвивального середовища в закладі дошкільної освіти на основі народної культури з опорою на краєзнавчо-історичний матеріал (міні-музеї народного побуту,

предмети декоративно-ужиткового мистецтва тощо; співпраця з родинами вихованців у процесі ознайомлення з рідним містом) (Богуш, Гавриш & Котик, 2010).

Виховання позитивного ставлення до своєї країни ґрунтується на когнітивному компоненті: дітям необхідно повідомляти інформацію, яку вони повинні і зможуть засвоїти. Особливістю є те, що знання мають бути емоційними і заохочувати дитину до активної діяльності. Назву країни слід закріплювати з дітьми в іграх ("Назви країни", "З якої країни гості", "Чия це казка", "З якої країни ця іграшка"); вправах ("З інших країн обери нашу", "Відшукай Україну на карті, глобусі") тощо. Перед вихователем постає питання підтримання інтересу до подій, що відбуваються не лише в місті, країні, але і у світі, сформувати почуття гордості за Україну. Щоб закріпити знання про Батьківщину, треба створювати проблемні ситуації, що включають ігри, бесіди. Необхідно урізноманітнювати форми ознайомлення дітей з національними традиціями, звичаями, костюмами.

Відомості про явища суспільного життя варто розпочинати на заняттях "Планета земля" і "Земля - наш дім". Вихователю повинен розповісти про те, що на землі багато країн, а у спеціально створених ситуаціях спонукають дітей робити висновки: глобус - це зменшений макет Землі, кожен колір на ньому має певне призначення; необхідно вчити користуватися глобусом, картою, показувати на них окремі континенти і країни. Педагог має звернути увагу й на те, що на Землі живе багато людей різних рас і національностей, вони і схожі один на одного, і відрізняються один від одного (Богуш, Гавриш & Котик, 2010).

Доцільними вважаємо такі форми роботи з патріотичного виховання, як заняття, екскурсії до місць історичних подій, відвідування виставок, проведення виховних заходів ? свята і розваги: "Рідна мова – солов'їна", "Країна мов", "Крокуємо стежками рідного

краю"; оформлення альбомів, фотоальбомів "Тварини і рослини, занесені до Червоної книги України" тощо.

Ефективним методом патріотичного виховання слугують бесіди: "Моя країна", "Знай і поважай герб своєї Батьківщини, її прапор, гімн", "Гордість нашої країни", "Моя родина", а також розповіді про історичне минуле України, її культурні надбання. Позитивним, на наше переконання, стане читання творів, поезії місцевих поетів; перегляд кінофільмів про рідну країну, працю людей, її природні багатства тощо, проведення рольових ігор, ігор-драматизацій, сюжетно-рольових, організація праці, спрямованої на охорону природи рідного краю (виготовлення годівничок, штучних гніздівель та ін.). Дошкільники із захопленням долучаються до природоохоронної діяльності.

Отже, сьогодні перед нами постає завдання – виховати дітей громадянами, котрі люблять свою Батьківщину, народ, мають національну самосвідомість, гуманістичну мораль, знають свої права і свободи. Виховання маленького громадянина необхідно спрямувати, насамперед, на розвиток його гуманістичних почуттів; формувати національні і загальнолюдські цінності, доброту, увагу, милосердя, чесність, правдивість, гідність, любов і повагу до рідних. Важливе місце у змісті патріотичного виховання має посісти формування культури поведінки дітей, громадянських рис. Тому необхідно звертати увагу на створення доброзичливої довірливої атмосфери, урахування побажань та інтересів особистості, заохочувати прояви ініціативи, можливості змістовного спілкування як з дорослими, так і однолітками.

Художня література є невичерпним джерелом мудрості, знань, духовності, краси художнього слова для розвитку дошкільника. Її виховна цінність як виду мистецтва зумовлена специфічними засобами втілення в ньому художнього образу, мовних засобів виразності.

Література для дітей є органічною частиною всієї художньої літератури: спільний історичний розвиток, творчий підхід та ідейна спрямованість, жанровість, тематика, художні засоби літературних творів для дорослих і дітей. Специфічною особливістю дитячої літератури є не лише добір спеціальних "дитячих" тем, а й особливості композиційності і мови твору. Завданням виступає формування в них пізнавального інтересу, потягу до читання, любові до книжки. Окрім змісту написаного, дитячі книжки повинні мати ще і якісне зовнішнє оформлення, яке відповідає необхідним естетичним вимогам. Найчастіше в них розповідь про тварин, рослин, інших дітей, про яких дошкільники хочуть чути і бачити на прикладі ілюстрацій. Процес розуміння має керуватися вихователем, котрий повинен уміти викликати і спрямовувати дітей на розв'язання поставлених перед ними пізнавальних задач, а це значить, що необхідно вчити їх зіставляти, порівнювати факти, знаходити в них схоже і відмінне, виділяти істотне серед другорядного, піддавати об'єкти своєї думки аналізу і синтезу, самостійно доходити узагальнень і висновків на основі фактів. Педагогічне керівництво процесом розуміння означає оволодіння відповідною технологією навчання. Важливу роль тут відіграють уміння вихователя чітко поставити завдання, диференціювати його від інших; визначати конкретно, що потрібно зрозуміти; використовувати для цього продуману систему запитань.

Сприйняття літературного твору не може виникнути в готовому вигляді, воно формується у процесі загального психічного розвитку. Дитина проходить довгий шлях - від простої участі в зображуваних подіях до більш складних форм. Українська етнопедagogіка показує, що її потрібно не вчити, а виховувати, а у процесі виховання слід прищеплювати знання, уміння і навички, необхідні для життя спочатку в сім'ї, а потім і в суспільстві. Будь-яка виховна дія має велику

кількість засобів на зразок колискових, потішок, примовлянок, дражнілок, забавлянок, казок, прислів'їв, приказок, пісень різного змісту, характеру, до того ж обов'язково оптимістичного спрямування. Окрім цього, казки, прислів'я, приказки, лічилки та загадки слугують важливими засобами патріотичного виховання, розвивають кмітливість, допитливість. Для ознайомлення з рідною культурою важливо, щоб дитина не тільки пасивно знала приказки і прислів'я, але й влучно використовувала їх у грі, інших життєвих ситуаціях. Дидактична функція прислів'їв і приказок реалізується інформаційною насиченістю афоризмів. Це своєрідна народна програма навчання, адже в них містяться знання з різних галузей науки: з історії України та суспільствознавства ("За наше жито та ще й нас бито", "За рідний край хоч помирай"); народної медицини та гігієни ("Пар кісток не ломить", "Чистота - запорука здоров'я"); народної етики і естетики ("Все любить чистоту", "Не хвались, а вчись"); народної географії ("Язык до Києва доведе", "Україна - рідна ненька"); народного природознавства ("Ластівка день починає, а соловей його кінчає", "Зимою сонце світить - та не гріє").

Досить зрозумілим і найціннішим у вихованні дітей в усі часи виступають прислів'я про країну, матір, рідну мову, рідну природу. Відбирати їх необхідно таким чином, щоб урахувати доступність і зрозумілість.

Вагомий вплив на формування патріотичних почуттів дітей старшого дошкільного віку має народна казка. Вона доступна для дітей уже в ранньому віці. Так як казки відрізняються за змістом, сюжетом, композиційною будовою, методика їх використання у різних вікових групах також особлива. Казки повинні, у першу чергу, відповідати віковим особливостям дітей. Так, казки В. Сухомлинського, які знайшли своє відображення у збірках "Казки школи під голубим небом", "Чиста криниця", "Вічна тополя", сприяють розвитку такої

якості, як доброта. Вони допоможуть зрозуміти такі складні поняття, як "Батьківщина", "рідний край", "патріотизм" та інші (Сухомлинська, 2003).

Окрім казок, популярними стають сказання як особливий давній жанр усної народної творчості, з яким дітей ознайомлюють уже у старшому дошкільному віці. Вони використовуються у вигляді адаптованих варіантів текстів. Сказання дають змогу зрозуміти дітям, хто такий герой; вони дізнаються про те, що справжня українська людина під ворогом не прогнеться, не віддасть свою землю. Дітям подобається особлива мова сказань, барвистість і співучість, тому їх необхідно включати в програму з патріотичного виховання.

Неабияка увага у формуванні патріотичних почуттів старших дошкільників надається українським народним пісням, які різноманітні за своїми жанрами і є вагомим культурним надбанням народу. У них розкривається глибина людської душі, оспівується велич рідної землі, її краса, передається впевненість і надія на краще майбутнє. Пісня є найпростішою і найдоступнішою формою вокальної музики, де поетичний образ поєднується з музичним; це загальнонародне мистецтво, орієнтоване на масове сприйняття. Вагому роль відіграють й історичні пісні, тобто епічні твори, у яких ідеться про справжні події та видатних осіб.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Наша країна потребує громадян, котрі усвідомлюють свою приналежність до роду, краю, держави; творчих особистостей, етнонаціонально усвідомлених у полікультурному просторі, здорових і духовно багатих. Виховати таких громадян – основне завдання української національної освіти. Наймогутнішою силою, за допомогою якої можна успішно вирішувати питання щодо формування національної гідності, гордості, самоповаги, самодостатності, виховувати патріотичні почуття, є художня література. Вона слугує невичерпним джерелом

мудрості, знань, духовності, краси художнього слова для розвитку дитини дошкільного віку. Найбільшу увагу в ході патріотичного виховання необхідно приділяти мові. Рідна мова виступає найяскравішим виявом національного буття народу, його головною духовною скарбницею, концентрує історично-культурний шлях українців, виступає могутнім природним засобом об'єднання людей. Через мову народ передає з покоління в покоління свою мудрість і славу, традиції і культуру.

Почуття любові до Батьківщини розвивається під впливом виховання. У віці дошкільного дитинства відбувається виховання громадянських почуттів, накопичення вражень, знань, які ляжуть в основу патріотичних почуттів. Враження, які дитина здобуває в дитинстві, створюють основу для прив'язаності до свого народу, Батьківщини. Вони залишаються на все життя, допомагаючи досягнути складні явища суспільного життя.

Патріотичне виховання має глибоке коріння, проте на сучасному етапі воно потребує творчого вдосконалення, систематизації, а його ефективність забезпечує творчий характер педагогічної діяльності.

СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ

Білодідова, І. К. (1980). Словник української мови. Київ: Наукова думка.

Богущ, А. М., Гавриш, Н. В., Ко-

тик, Т. М. (2010). Методика організації художньо-мовленнєвої діяльності у ДНЗ. Київ: Слово.

Велика радянська енциклопедія. (1956). Київ: Радянська енциклопедія.

Гасанов, З. Т. (2005). Цілі, завдання та принципи патріотичного виховання. Педагогіка, 6, 59–63.

Гринчишин, Д. (1999). Тлумачний словник української мови. Київ: Освіта.

Літературний словник-довідник. (1997). Київ: Академія.

Міщенко, Н. (2009). Який же проросте патріотизм? Рідна школа, 1, 1–8.

Сухомлинська, О. В. (2003). Концепція громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності. Дошкільне виховання, 2, 3–8.

Якубенко, В. (2002). Від народознавства – до свідомого патріотизму. Дошкільне виховання, 8, 12–13.

REFERENCES

Bilodidova, I. K. (1980). Slovyk ukrainskoi movy. [Dictionary of the Ukrainian Language]. Kyiv [in Ukrainian].

Bohush, A. M., Havrysh, N. V., Kotyuk, T. M. (2010). Metodyka orhanizatsii khudozhno-movlennievoi diialnosti u DNZ. [Methods of Organizing Artistic and Speech Activities in Preschool Educational Institution]. Kyiv [in Ukrainian].

Velyka radianska entsyklopediia.

(1956). [The Great Soviet Encyclopedia: in 39 Volumes]. Kyiv, 39 [in Ukrainian].

Hasanov, Z. T. (2005). Tsili, zavdannia ta pryntsyipy patriotychnoho vykhovannia. Pedagogika, 6, 59–63. [Goals, Objectives and Principles of Patriotic Education. Pedagogy] [in Ukrainian].

Hrynchyshyn, D. (1999). Tlumachnyi slovnyk ukrainskoi movy. [Explanatory Dictionary of the Ukrainian Language]. Kyiv [in Ukrainian].

Literaturnyi slovnyk-dovidnyk. (1997). [Literary Dictionary-Reference book]. Kyiv [in Ukrainian].

Mishchenko, N. (2009). Yakyi zhe proroste patriotyizm? Ridna shkola, 1, 1–8. [What Kind of Patriotism will Sprout? Native School] [in Ukrainian].

Sukhomlynska, O. V. (2003). Kontseptsiiia hromadianskoho vykhovannia osobystosti v umovakh rozvytku ukrainskoi derzhavnosti. Doshkilne vykhovannia, 2, 3–8. [The Concept of Civil Education of the Individual in the Context of Ukrainian Statehood Development. Preschool Education] [in Ukrainian].

Yakubenko, V. (2002). Vid narodoznavstva – do svidomoho patriotyizmu. Doshkilne vykhovannia, 8, 12–13. [From Folk Studies to Conscious Patriotism. Preschool Education] [in Ukrainian].

Стаття надійшла 27.04.2021 р.

УДК372.8

*ТЕТЯНА КОТИК, доктор педагогічних наук, професор кафедри фахових методик і технологій початкової освіти, Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника, Україна
ORCID ID 0000-0001-8213-8318
tetiana.m.kotykh@pu.if.ua*

ІРИНА КЕЖКОВСКА, кандидат педагогічних наук, нострифіковано як доктор суспільних наук у галузі педагогіки, професор, Гданська Вища Гуманістична Школа в Гданську Філія в Кошаліні, Польща

ОЗНАЙОМЛЕННЯ СТУДЕНТІВ ЗАКЛАДІВ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ З УНЕСКОМ ВАСИЛЯ СУХОМЛІНСЬКОГО В МЕТОДИКУ НАВЧАННЯ РІДНОЇ МОВИ

TETIANA KOTYK, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Department of Professional Methods and Techniques of Primary Education, Vasyl Stefanyk Precarpathian National University, Ukraine

IRYNA KIERZKOWSKA, Candidate of Pedagogical Sciences (Ph. D.), Professor of GWSH, The Dean of Department of Humanities, Gdansk Higher School of Humanities in Gdansk Branch in Koszalin, Poland

INTRODUCTION OF STUDENTS OF PEDAGOGICAL EDUCATION INSTITUTIONS WITH THE CONTRIBUTION OF V. SUKHOMLYNSKY TO THE METHODOLOGY OF NATIVE LANGUAGE TEACHING

У статті висвітлено результати впровадження експериментальної методики творчого розвитку лінгводидактичної спадщини В. Сухомлинського в сучасну освітню практику вищих педагогічних закладів. Визначено напрями освітньої діяльності та особливості організації навчання студентів, а також подано результати констатувального й підсумкового етапів дослідження. Охарактеризовано чотири рівні обізнаності студентів з лінгводидактичною спадщиною В. Сухомлинського

Ключові слова: лінгводидактична спадщина В. Сухомлинського, підготовка студентів спеціальності "Початкова освіта", методика навчання рідної мови.

Summary. The article highlights the results of the experimental methods implementation of creative development of V. Sukhomlinsky's linguodidactic heritage in the modern educational practice at higher pedagogical educational institutions. The educational activity

directions and arrangement peculiarities of students' education are determined, and also the results of the ascertaining and final research stages are presented. Four levels of students' awareness of V. Sukhomlinsky's linguodidactic heritage have been identified and characterized.

Key words: V. Sukhomlinsky's linguistic-didactic heritage, preparation of students of the specialty "Primary education", native language teaching methods.

Meta: висвітлити результати впровадження експериментальної методики творчого розвитку лінгводидактичної спадщини В. Сухомлинського в сучасну освітню практику вищих педагогічних освітніх закладів.

Постановка проблеми в загальному вигляді. У концепції Нової української школи зазначено, що навчальний заклад – це освітній простір дитини, де вона не готується до життя, а повноцінно живе, тому вся його діяльність спрямовується на розвиток особистості як творця і проєктувальника власного життя, гармонізації і гу-

манізації взаємин між учнями і педагогами, школою і родиною (*Нова українська школа, 2017*). Ефективному вирішенню зазначених завдань сприятиме оптимальне поєднання в освітньому процесі початкової школи класичної педагогічної спадщини і сучасних досягнень наукової думки (*Нова українська школа, 2018*). Таким золотим фондом лінгводидактики є концепція В. Сухомлинського щодо навчання рідної мови дітей молодшого шкільного віку.

Основні його праці було присвячено дослідженню актуальної для того часу проблеми підвищення ефективності діяльності педагога у процесі навчання і виховання дітей та молоді. Багато його ідей виявляються досить актуальними для осмислення сучасних проблем підготовки майбутніх учителів початкової школи. У моделі "ідеального вчителя", за Василем Сухомлинським, діяльність педагога подано в гуманістично-моральному аспекті. Відтак мета діяльності полягає в тому, щоб бути творцем дитячого ща-

стя, лікарем і зцілителем дитячих душ.

Для нашого дослідження важлива позиція Сухомлинського щодо особистості вчителя рідної мови. Видатний педагог був переконаний, що викладати цей предмет повинні найздібніші й найталановитіші, бо йдеться не просто про передачу знань, практичних умінь, навичок, а передусім виховання.

Аналіз досліджень і публікацій.

Вивчення науково-педагогічної спадщини В. Сухомлинського започатковано в Україні наприкінці ХХ ст. (*Всеукраїнські...*, 1993–1998; *Савченко, 1998*). На сторінках фахової літератури періодично публікували наукові статті, що висвітлювали педагогічні погляди вченого. У дисертаційних дослідженнях молоді науковці (*Новгородська, 2004; Сараєва, 2007 та ін.*) посилалися на педагогічні погляди Василя Сухомлинського.

Лінгводидактичні ідеї В. Сухомлинського про розвиток мовлення молодших школярів повною мірою почали реалізовуватися лише з 90-х років ХХ століття, коли, за визначенням академіка О. Савченка, сформувався напрям в історії педагогіки – "сухомлиністика" (*Савченко, 1998*). Науковці, опираючись на творчий доробок В. Сухомлинського, досліджують і поширюють його спадщину, розкривають досвід реалізації і розвитку його ідей в Україні та за кордоном (*Кальчук, 2008; Клювак, 2004; Мамчур, без дати та ін.*). У межах цього напрямку швидкими темпами зростає кількість публікацій, у яких окреслено життя, діяльність та окремі аспекти педагогічної системи В. Сухомлинського (*Дудник, 2014; Землянська, 2012; Колток & Мельникович, 2018 та ін.*)

Натомість і в сьогоденні мовна концепція В. Сухомлинського з огляду на її цілісність і співзвучність ідеям розбудови національної школи України залишається актуальною для майбутніх учителів початкової школи.

Виклад основного матеріалу дослідження. Вивчення педагогічної та лінгводидактичної спадщини Василя Сухомлинського, аналіз наукових праць сучасних дослідників та досвіду роботи учителів щодо значущості для сьогодення науково-методичного надбання Василя Олександровича, аналіз су-

часних концепцій мовної освіти в Україні дали нам змогу стверджувати, що робота з актуалізації та творчого розвитку лінгводидактичних ідей великого педагога є надзвичайно важливою для початкової школи, процесу підготовки майбутніх учителів. Саме тому перед нами постало завдання з'ясувати, який стан обізнаності учителів і студентів з педагогічною спадщиною В. Сухомлинського, одержати об'єктивні дані щодо їхньої готовності до використання наукових досягнень педагога на практиці.

Анкетування вчителів початкової школи та студентів дозволило встановити, що молодь краще обізнана з педагогічною спадщиною, ніж учителі. Ми це можемо пояснити свіжими знаннями студентів, які опрацьовували матеріал в останні роки і впродовж декількох навчальних дисциплін, а вчителі, закінчивши навчання у ЗВО, не мали потреби знову звертатися до цього матеріалу. Натомість і студенти, і вчителі не знають і не використовують лінгводидактичні ідеї видатного педагога у процесі навчання молодших школярів рідної мови.

Аналіз стану досліджуваної проблеми в теорії і практиці, результати опитування засвідчили, що для того, щоб творчо застосовувати лінгводидактичні ідеї В. Сухомлинського у процесі навчання молодших школярів рідної мови, необхідно ознайомити студентів з його науково-методичною концепцією, тобто створити передумови для її творчої актуалізації. Тому розроблено методику ознайомлення студентів спеціальності "Початкова освіта" з внеском В. Сухомлинського в лінгводидактику, що охопила три напрями роботи:

- збагачення змісту дисципліни "Методика навчання рідної мови" науковими положеннями лінгводидактичної спадщини В. Сухомлинського;
- розроблення для педагогічної практики студентів системи творчих завдань за мовною концепцією В. Сухомлинського;
- розроблення тематики курсових і дипломних робіт з вивчення лінгводидактичних ідей В. Сухомлинського та творчого їх використання в початковій школі.

Опишемо зміст кожного зокрема. Перший напрям передбачав збага-

чення змісту навчальних дисциплін науковими положеннями лінгводидактичної спадщини Василя Сухомлинського. Підібрані нами теоретичний матеріал і практичні завдання спрямовувались на збагачення змісту лекційних і семінарських занять, самостійної роботи студентів теоретичними положеннями з основних аспектів лінгводидактичної спадщини В. Сухомлинського, необхідними для ефективної організації процесу розвитку рідної мови в початковій школі. Мета розроблених завдань: навчити студентів будувати навчально-виховний процес у молодших класах на засадах гуманізму, унікальності дитини, природовідповідності, культуровідповідності, опори на позитивне в дитині, створення ситуації успіху, радості пізнання; викликати бажання у студентів ознайомитися з поглядами та ідеями видатного педагога на організацію процесу навчання рідної мови, уміти використовувати їх у своїй практичній діяльності.

У результаті запровадження експериментальної методики передбачалося, що студенти повинні знати:

- основні праці вченого з питань навчання грамоти, розвитку мовлення та підвищення читацької активності;
- найголовніші аспекти лінгводидактичної спадщини В. Сухомлинського;
- лінгводидактичні ідеї, що можна використати в роботі з розвитку мови та навчання грамоти.

Упродовж навчання за експериментальною методикою передбачалося, що студенти повинні навчитися розробляти конспекти уроків із застосуванням теоретичних положень лінгводидактичної спадщини В. Сухомлинського щодо комунікативно та особистісно зорієнтованого навчання.

Збагачення змісту навчальної дисципліни "Методика навчання рідної мови" здійснювали за двома змістовими модулями: "Лінгводидактична спадщина В. Сухомлинського – видатного українського педагога-гуманіста"; "Творча реалізація лінгводидактичних ідей В. Сухомлинського в початковій школі ХХІ століття".

Нами було підготовлено матеріал для змістового наповнення восьми тем дисципліни "Методика навчання рідної мови", опрацьовано чотири теми зі студентами II курсу, які вивчали мето-

дику навчання грамоти, і чотири теми зі студентами III курсу, які вивчали методику розвитку зв'язного мовлення та методику літературного читання в початковій школі.

Так, зі студентами II курсу опрацьовано такі аспекти лінгводидактичної спадщини В. Сухомлинського:

- у темі 1 "Теоретико-методологічні засади побудови курсу методики навчання рідної мови", розглядаючи питання про внесок визначних лінгводидактів у розвиток науки, розповіли про основні праці В. Сухомлинського, у яких містяться положення щодо навчання мови та розвитку мовлення молодших школярів ("Серце віддаю дітям", "Слово про слово", "На трьох китах", "Сто порад учителям", "Біля чистого джерела", "Слово рідної мови");

- у темі 3 "Добукварний період навчання грамоти в молодших класах" змістового модуля "Методика навчання грамоти" під час розгляду питання "Методика розвитку усного мовлення й мислення дітей у добукварний період" студенти ознайомилися з уроками мислення В. Сухомлинського, під час яких встановлюється зв'язок між предметом і словом;

- у темі 5 "Букварний період навчання грамоти" під час опрацювання питання "Види словникових та словниково-логічних вправ, методика їх проведення" студенти освоїли прийоми роботи під час ознайомлення школярів із словом за методикою В. Сухомлинського на уроках під блакитним небом;

- у темі "Букварний і післябукварний періоди навчання грамоти" під час висвітлення питання "Методика ознайомлення з новою буквою та звуками, які вона позначає на письмі" студенти дізналися про прийоми В. Сухомлинського для ознайомлення з новою буквою.

Студенти III курсу продовжили вивчати лінгводидактичну спадщину В. Сухомлинського під час опрацювання змістових модулів "Методика розвитку усного та писемного мовлення молодших школярів" і "Методика навчання літературного читання" навчальної дисципліни "Методика навчання рідної мови". Вони опрацювали такі аспекти мовної концепції відомого педагога:

- у темі "Основні напрями роботи

з розвитку мовлення учнів на вимовному, лексичному, синтаксичному рівнях" під час розгляду питання "Структура й зміст програми з розвитку мовленнєвих умінь, формування культури мовлення й етики мовного спілкування учнів 1–4 класів" було наголошено на необхідності виховання емоційної культури школярів засобами слова за методикою В. Сухомлинського, розглянуто компоненти емоційної культури;

- у цій же темі, але під час опрацювання питання "Словникова робота" висвітлено такі принципи словникової роботи, за В. Сухомлинським, як унаочнення, єднання з докільям, використання чуттєвого досвіду; студенти ознайомилися із "Списком слів рідної мови для "Школи радості" В. Сухомлинського;

- під час опрацювання питання "Методи та прийоми навчання зв'язних висловлювань молодших школярів" студенти дізналися про такі прийоми розвитку мовлення (за В. Сухомлинським): спостереження для встановлення різноманітних зв'язків між предметами та явищами природи і між частинами цілого; слово-зразок як спонування до роздумів; слово-план як спонування до дії та дитяча словесна творчість як продукт інтегрованої діяльності педагога і дітей;

- під час опрацювання питання "Комплексні вправи з розвитку зв'язного мовлення" вони отримали уявлення про тематичні уроки з розвитку словника і зв'язного мовлення (за В. Сухомлинським);

- у темі "Методика роботи над творами різних видів" під час опрацювання питання "Місце творів у системі роботи з розвитку зв'язного мовлення" студенти дізналися про особливості роботи над створенням словесних малюнків, казок молодшими школярами (за В. Сухомлинським) та з тими вимогами, що висував до зразка письмового твору В. Сухомлинський;

- під час опрацювання питання "Основні етапи роботи над учнівським твором" було висвітлено етапи розвитку мовленнєвої творчості, визначені В. Сухомлинським;

- під час висвітлення питання "Особливості підготовчої роботи до складання творів різних видів" студен-

ти дізналися про "трьох китів, на яких тримається процес розвитку мислення і мовлення дитини", до яких В. Сухомлинський відніс яскраву думку, живе слово і дитячу творчість;

- у темі "Робота над образними словами й виразами" під час опрацювання питання "Ознайомлення школярів з прямим і переносним значенням слова, багатозначними словами, найпоширенішими омонімами" студенти ознайомилися з системою роботи з образними словами в Школі під блакитним небом В. Сухомлинського.

Змістове збагачення програми дисципліни "Методика навчання рідної мови" здійснили і для змістового модуля "Методика навчання літературного читання". Студенти-третьокурсники під час шостого семестру опрацювали такі положення лінгводидактичної спадщини В. Сухомлинського:

- у темі "Методична реалізація змістових ліній на уроках літературного читання" під час вивчення питання "Характеристика змістових ліній з читання" довідалися про такі збірки творів для дітей В. Сухомлинського, як "Вічна тополя: казки, оповідання, етюди", "Всі добрі люди – одна сім'я: збірка творів", "Гаряча квітка: оповідання та казки", "Казки Школи під Голубим Небом: казки, притчі, оповідання", "Куди поспішали мурашки", "Співуча пір'їнка: оповідання й казки";

- під час розгляду питання "Розвиток літературної творчої діяльності учнів на основі прочитаного" дізналися про особливості розвитку поетичної творчості школярів на уроках рідної мови В. Сухомлинського.

Реалізація зазначеного змісту навчання відбувалася під час лекційних, семінарських занять та впродовж виконання студентами самостійної роботи. Студенти конспектували першоджерела, складали компіляції, хронологічну таблицю життя і творчості В. Сухомлинського, писали реферати, робили усні повідомлення.

Другий змістовий модуль "Творча реалізація лінгводидактичних ідей В. Сухомлинського в початковій школі XXI століття", що мав на меті змістовно збагатити навчальну дисципліну "Методика навчання рідної мови", передбачав формування практичних умінь з організації процесу навчання

мови на основі запровадження досвідотворчої педагогічної діяльності В. Сухомлинського. Для цього нами розроблено систему практичних завдань для самостійного їх опрацювання студентами, що передбачали практичну реалізацію його лінгводидактичних ідей. Так, для змістового модуля з навчання грамоти студентам II курсу було запропоновано скласти бібліографічний список праць В. Сухомлинського за розділами: науково-методичні праці; твори для дітей; а також знайти статті у фахових журналах, де вчителі описують власний досвід використання ідей видатного педагога на уроках мовно-літературної освітньої галузі в початковій школі. Така робота допомогла не лише запам'ятати, до яких праць В. Сухомлинського вони можуть звернутися, але й зорієнтуватись у тому, як можна творчо використовувати його спадщину.

Основну увагу під час практичної реалізації ідей Василя Олександровича звертали на те, як організувати цікавий пізнавальний процес навчання мови. Для цього запропонували студентам складати конспекти уроків з елементами методичних надбань В. Сухомлинського. Вони складали конспекти уроку мислення і розвитку мовлення для добукварного періоду (за аналогією до уроків мислення В. Сухомлинського), уроку ознайомлення з новою буквою (за В. Сухомлинським), вивчення нового звука і нової букви з використанням комунікативного підходу, запропонованого В. Сухомлинським, з розвитку словника і зв'язного мовлення, використовуючи прийоми "словесні малюнки" і зразок письмового твору для створення дітьми казки.

Серед практичних завдань передбачались творчі групові проекти, під час яких студенти створювали методичні схеми, моделі роботи із словами тематичного словника, застосовуючи такі прийоми розвитку мовлення, як спостереження для встановлення різноманітних зв'язків між предметами та явищами природи, між частинами цілого, слово-зразок як спонування до роздумів, слово-план як спонування до дії; готували доповіді до методичного семінару за темами "Знайомство із словом на уроках під блакитним небом

за методикою В. Сухомлинського; "Формування навичок читання в I класі на уроках під блакитним небом за методикою В. Сухомлинського" тощо.

Другий напрям роботи передбачав розроблення завдань для педагогічної практики за мовною концепцією В. Сухомлинського. Пропонувалось скласти конспект одного уроку з використанням лінгводидактичних ідей В. Сухомлинського та апробувати його в молодших класах на уроках мовно-літературної освітньої галузі, а саме:

- урок розвитку зв'язного мовлення: усвідомлення лексичного значення слова (із застосуванням *унаочнення, єднання з довкіллям, використання чуттєвого досвіду*);
- урок розвитку зв'язного мовлення: розвиток дитячої мовленнєвої творчості як *продукту інтегрованої діяльності педагога і дітей*;
- урок розвитку зв'язного мовлення під блакитним небом: створення словесних малюнків на основі спостереження за явищами природи;
- урок розвитку зв'язного мовлення під блакитним небом: створення творів-мініатюр на основі *спостереження і встановлення різноманітних зв'язків між предметами та явищами природи*;
- урок розвитку зв'язного мовлення: розв'язання проблемних ситуацій засобами рідної мови *для виховання емоційної культури школяра*;
- урок розвитку зв'язного мовлення: створення дітьми *казки про предмет або групу предметів за зразком учителя*;
- урок літературного читання: розвиток *поетичної творчості учнів на основі роботи з образними словами*;
- урок літературного читання: урок-розмірковування на основі прочитаного *оповідання В. Сухомлинського*.

За результатами педагогічної практики і проведених уроків студенти звітували під час підсумкової конференції.

Третій напрям роботи з вивчення лінгводидактичних ідей В. Сухомлинського та творчого їх використання у початковій школі передбачав розроблення тематики курсових і дипломних робіт для студентів спеціальності "Початкова освіта". Цей напрям орієнтував на індивідуальну роботу з поглиб-

лення знань, залучення до дослідницької діяльності. Завдання не були обов'язковими для виконання, студенти обирали роботу за власним бажанням.

Описані напрями експериментальної методики, підсилюючи один одного, сприяли поглибленому ознайомленню студентів з лінгводидактичною спадщиною, спонукали до творчої реалізації надбань методики навчання української мови, спонукали будувати освітній процес у початковій школі на засадах гуманізму, унікальності дитини, природовідповідності, культуровідповідності, опори на позитивне в дитині, створення ситуації успіху, радості пізнання.

Після завершення запланованої експериментальної роботи проведено підсумковий зріз, мета якого перевірити рівень обізнаності студентів з лінгводидактичною спадщиною В. Сухомлинського та їхні вміння реалізовувати прогресивні ідеї видатного педагога у процесі навчання мови молодших школярів, а відтак – з'ясувати ефективність запропонованої експериментальної методики.

Для визначення рівнів обізнаності студентів з лінгводидактичною спадщиною було обрано когнітивно-репродуктивний критерій діагностування з показниками:

- обізнаність з напрямами педагогічної діяльності В. Сухомлинського;
- обізнаність з поглядами В. Сухомлинського на формування мовної особистості молодшого школяра;
- уміння використовувати лінгводидактичні ідеї В. Сухомлинського в педагогічній практиці.

Контрольні зрізи проводили для студентів кожного курсу окремо.

Для діагностування було визначено й охарактеризовано чотири рівні обізнаності студентів з лінгводидактичною спадщиною В. Сухомлинського: високий, достатній, задовільний, незадовільний. Нижче подаємо їхню характеристику.

Високий рівень: студенти обізнані з педагогічними працями В. Сухомлинського, називають напрями педагогічної творчості науковця, знають більше п'яти його науково-методичних праць і більше десяти оповідань для дітей морально-етичного спрямування, знають основні положення кон-

цепції мовної освіти педагога-гуманіста, уміють розробити конспекти уроків з рідної мови, розвитку зв'язного мовлення та літературного читання для учнів молодших класів із застосуванням лінгводидактичної спадщини В. Сухомлинського. Особливістю цього рівня є готовність молоді поглиблювати знання, здійснюючи самостійну дослідницьку роботу.

Достатній рівень: відрізняється від високого тим, що студенти самостійно не досліджували лінгводидактичну спадщину В. Сухомлинського.

Задовільний рівень: студенти називають три і більше напрямів педагогічної творчості вченого, знають більше трьох науково-методичних праць і більше семи оповідань для дітей морально-етичного спрямування, знають окремі положення концепції мовної освіти педагога-гуманіста або мають про неї загальне уявлення, уміють розробити конспекти уроків для мовно-літературної освітньої галузі для учнів молодших класів із застосуванням лінгводидактичної спадщини В. Сухомлинського.

Незадовільний рівень, що дозволяє продовжити навчання і підвищити рівень обізнаності: студенти мають лише загальне уявлення про напрями педагогічної творчості вченого, знають менше трьох науково-методичних праць і менше п'яти оповідань для дітей морально-етичного спрямування, не обізнані з концепцією мовної освіти педагога-гуманіста, уміють розробити конспекти уроків з рідної мови, розвитку зв'язного мовлення та літературного читання для учнів молодших класів, але не знають, як застосовувати лінгводидактичні ідеї В. Сухомлинського на уроках.

За результатами підсумкового опитування, значно зросла обізнаність студентів з напрямками педагогічної діяльності В. Сухомлинського: якщо на II курсі було 47% осіб на низькому рівні обізнаності, то на III курсі їх залишилося лише 3%. 46% студентів III курсу завдяки самостійному опрацюванню першоджерел досягли достатнього рівня обізнаності.

Простежуючи динаміку змін в обізнаності студентів з поглядами В. Сухомлинського на формування мовної особистості молодшого школяра, зау-

важили, що і цей показник змінився у третьокурсників у позитивний бік. І хоча вони не ознайомилися з поглядами Сухомлинського щодо навчання грамоти першокласників, натомість у курсі методики розвитку зв'язного мовлення й літературного читання дізналися про нетрадиційні форми навчання мови у спадщині Сухомлинського, а також про такі методи та прийоми для розвитку зв'язного мовлення і комунікативної здатності молодших школярів, як спостереження за словом в тексті, слово-зразок як спонування до дії, складання творів-описів, творів-роздумів, слово-план як спонування до дії, складання творів-описів, творів-роздумів, творів-міркувань на одне слово, про творчі види роботи на основі прочитаного та методи і прийоми активізації читацької активності, запроваджені в Павлівській школі її директором; дізналися про методику поетапного розвитку мовленнєво-творчих здібностей школярів.

Отже, результати підсумкового зрізу засвідчили, що 80% студентів III курсу досягли достатнього рівня обізнаності з лінгводидактичною спадщиною та мовною концепцією В. Сухомлинського і лише 20% перебували на задовільному рівні. У студентів II курсу ці показники були значно нижчими: на незадовільному рівні – 47% респондентів, на задовільному – 53%, на достатньому – 21% студентів.

Результати діагностування студентів III курсу за критерієм "уміння використовувати лінгводидактичні ідеї В. Сухомлинського в педагогічній практиці" засвідчили готовність 90% осіб до запровадження лінгводидактичних ідей видатного педагога в освітній процес початкової школи. Такий результат можемо пояснити тим, що третьокурсники, на відміну від другокурсників, склали багато конспектів уроків під час індивідуальної та групової проєктної діяльності з використанням ідей педагога, що і відбилося на результатах підсумкового зрізу.

Таким чином значно зріс рівень обізнаності студентів II, III та IV курсів з лінгводидактичною спадщиною В. Сухомлинського за запропонованою методикою, оскільки було здійснено цілеспрямований процес навчання студентів упродовж вивчення дисципліни "Методика навчання рідної мови".

Однак рівень обізнаності студентів IV курсу не засвідчив суттєвого позитивного зростання порівняно з обізнаністю студентів III курсу, що свідчить про необхідність поєднання теоретичної підготовки з практичною і самосійною пошуково-дослідницькою діяльністю.

Найкращих результатів у навчанні досягли студенти III курсу, коли поєднували цілеспрямоване засвоєння навчального матеріалу під час лекцій, практичних і семінарських занять із самостійною творчою роботою, проєктуючи процес освіти в молодших класах на основі отриманих знань про лінгводидактичні ідеї В. Сухомлинського. Третьокурсники значно випередили четвертокурсників, які пройшли вже навіть педагогічну практику за вмінням творчо реалізовувати лінгводидактичну спадщину В. Сухомлинського на уроках рідної мови та літературного читання. Такий результат ми пояснюємо інтеграцією в навчанні теорії з практикою та самостійним опрацюванням теоретико-прикладного матеріалу.

Таким чином, підсумковий зріз засвідчив ефективність усіх напрямів ознайомлення з лінгводидактичною спадщиною В. Сухомлинського, що були представлені в межах запропонованої нами експериментальної методики для студентів спеціальності "Початкова освіта".

Висновки та перспективи подальших досліджень. Запропонована експериментальна методика ознайомлення студентів спеціальності "Початкова освіта" з внеском В. Сухомлинського в лінгводидактику за результатами констатувального та підсумкового зрізів засвідчила свою ефективність щодо підготовки майбутніх учителів початкової школи до використання лінгводидактичної його спадщини в педагогічній практиці.

Під час експериментальної роботи перевіряли ефективність таких умов навчання, як збагачення змісту дисципліни "Методика навчання української мови" науковими положеннями лінгводидактичної спадщини В. Сухомлинського; запровадження завдань для педагогічної практики студентів за мовною концепцією В. Сухомлинського та відповідної тематики курсових і дипломних робіт.

Ефективність експериментальної

методики було перевірено впродовж підсумкового етапу експерименту, під час якого перевіряли кожну умову окремо. Ми дійшли висновку, що кожна умова є ефективною для ознайомлення студентів з лінгводидактичною спадщиною В. Сухомлинського, натомість найкращих результатів у навчанні студенти досягали тоді, коли поєднували цілеспрямоване засвоєння навчального матеріалу під час лекцій, практичних і семінарських занять із самостійною творчою роботою, проектуючи процес навчання в молодших класах на основі отриманих знань про лінгводидактичні ідеї педагога.

Отже об'єднання усіх запропонованих умов навчання дозволить значно підсилити готовність студентів випускних курсів до реалізації лінгводидактичних ідей Василя Сухомлинського у практиці навчання молодших школярів рідної мови.

Слід зазначити, що творча спадщина В. Сухомлинського вивчена ще недостатньо. Окремі його роботи відомі лише вузькому колу фахівців. Нове ґрунтовне ознайомлення з поглядами педагога на процес навчання мови молодших школярів слугуватиме подальшому зростанню педагогічної майстерності кожного, хто цікавиться проблемами навчання мови і розвитку мовлення.

СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ

Всеукраїнські педагогічні читання "Василь Сухомлинський і сучасність": структурно-змістовий аналіз (1993–1998) (2020). Взято з http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2020/29/part_1/7.pdf

Дудник, Н. (2014). Використання педагогічного доробку В. Сухомлинського у розвитку мовленнєвої творчості дітей. *Людинознавчі студії*, 29 (1), 29–38.

Землянська, Н. (2012). Педагогічні ідеї В. О. Сухомлинського в процесі підготовки майбутніх педагогів. *Початкова школа*, 9, 13–15.

Кальчук, М. (2008). Педагогіка, В. О. Сухомлинського - педагогіка XXI століття. *Початкова школа*, 9, 1–3.

Кловак, Г. (2004). Елементи педагогічної діагностики у творчій спадщині В.

О. Сухомлинського. *Рідна школа*, 3, 7.

Колток, Л., Мельникович, А. М. (2018). Уроки серед природи у педагогічній спадщині В. О. Сухомлинського. Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. Т. 18, 18, 137–143.

Мамчур, Л. (без дати). Концепція комунікативного спрямування навчання мови у лінгводидактиці В. Сухомлинського. Взято з <http://refs.in.ua/psihologo-pedagogichni-problemi-v2.html?page=18>

Нова українська школа: концептуальні засади реформування середньої школи. (2017). Взято з <https://www.google.ru/search?newwindow=1&client=opera&ei=PnsQX>

Нова українська школа. Порадник для вчителя. (2018). Київ: Літера ЛТД. Взято з <https://mon.gov.ua/storage/app/media/news/Новини/2018/12/12/11/20-11-2018rekviz.pdf>

Новгородська, Ю. Г. (2004). Розвиток ідей В. Сухомлинського з формування творчої особистості школяра в педагогічній теорії та практиці сучасної школи. (Автореф. дис... канд. пед. наук). Інститут педагогіки АПН України. Київ.

Савченко, О. Я. (1998). Товариство послідовників ідей Василя Сухомлинського. *Початкова школа*, 9, 1–4.

Сараєва, О. В. (2007). Педагогічна система В. О. Сухомлинського в науковому доробку вітчизняних учених. (Автореф. дис... канд. пед. наук). Інститут педагогіки АПН України. Київ.

REFERENCES

Vseukrayins`ki pedagogichni chy`tannya "Vasy`l` Suxomly`ns`ky`j i suchasnist`": strukturno-zmistovy`j analiz (1993-1998) (2020). Retrieved from http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2020/29/part_1/7.pdf

Dudny`k, N. (2014). Vy`kory`stannya pedagogichnogo dorobku V. Suxomly`ns`kogo u rozvy`tku movlennyevoyi tvorchosti ditej. *Lyudy`noznachni studiyi*, 29 (1), 29–38.

Zemlyans`ka, N. (2012). Pedagogichni ideyi V. O. Suxomly`ns`kogo v procesi

pidgotovky` majbutnix pedagogiv. *Pochatkova shkola*, 9, 3–15.

Kal`chuk, M. (2008). *Pedagogika V. O. Suxomly`ns`kogo - pedagogika XXI stolittya*. *Pochatkova shkola*, 9, 1–3.

Klovak, G. (2004). *Elementy` pedagogichnoyi diagnosty`ky` u tvorchij spadshhy`ni V. O. Suxomly`ns`kogo*. *Ridna shkola*, 3, 7.

Koltok, L., Mel`ny`kovy`ch, A. M. (2018). *Uroky` sered pry`rody` u pedagogichnij spadshhy`ni V. O. Suxomly`ns`kogo*. Aktual`ni py`tannya gumanitarny`x nauk: mizhvuziv`ky`j zbirny`k naukovy`x prac` molody`x vcheny`x Drogobyc`z`kogo derzhavnogo pedagogichnogo universy`tetu imeni Ivana Franka. T. 18, 18, 137–143

Mamchur, L. (bez daty`). *Koncepciya komunikaty`vnoho spryamuvannya navchannya movy` u lingvody`dakty`ci V. Suxomly`ns`kogo*. Retrieved from <http://refs.in.ua/psihologo-pedagogichni-problemi-v2.html?page=18>

Nova ukrayins`ka shkola : konceptual`ni zasady` reformuvannya seredn`oyi shkoly`. (2017). Retrieved from <https://www.google.ru/search?newwindow=1&client=opera&ei=PnsQX>

Nova ukrayins`ka shkola: poradny`k dlya vchy`telya. (2018). Kyiv: Litera LTD. Retrieved from <https://mon.gov.ua/storage/app/media/news/Novy`ny`/2018/12/12/11/20-11-2018rekviz.pdf>

Novgorods`ka, Yu. G. (2004). *Rozvy`tok idej V. Suxomly`ns`kogo z formuvannya tvorchoyi osoby`stosti shkolyara v pedagogichnij teorii i ta prakty`ci suchasnoyi shkoly*. (Avtoref. dys... kand. ped. Nauk): 13.00.01 / Insty`tut pedagogiky` APN Ukrayiny, Kuiv.

Savchenko, O. Ya. (1998). *Tovary`stvo poslidovny`kiv idej Vasy`lya Suxomly`ns`kogo*. *Pochatkova shkola*, 9, 1–4.

Sarayeva, O. V. (2007). *Pedagogichna sy`stema V. O. Suxomly`ns`kogo v naukovomu dorobku vitchy`znyany`x ucheny`x*. (Avtoref. dy`s... kand. ped. nauk). Insty`tut pedagogiky` APN Ukrayiny, Kuiv.

Стаття надійшла 11.05.2021 р.

УДК 371.214.46

МАРІЯ ОЛІЯР, доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри педагогіки початкової освіти,
ДВНЗ "Прикарпатський національний університет
імені Василя Стефаника, Україна
ORCID ID 0000-0002-1592-1780
oliyar27@gmail.com

МОНІТОРИНГ СФОРМОВАНOSTI КУЛЬТУРИ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ

MARIIA OLIAR, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Head of Department of Pedagogy of Primary Education,
Vasyl Stefanyk Precarpathian National University, Ukraine

TEXT-BASED LANGUAGE TEACHING METHODOLOGY: MODERN APPROACHES

Статтю присвячено проблемі вдосконалення методики навчання мови на основі тексту в умовах сучасного інформаційного суспільства. Подано характеристику тексту як середовища розвитку комунікативно-мовленнєвих умінь учнів. Зазначено, що розвиток мовлення учнів здійснюється на застарілому мовному матеріалі. Висвітлено особливості та труднощі сприйняття і засвоєння змісту навчального тексту сучасними школярами в процесі використання сучасних інформаційних технологій. Розкрито роль корпусної технології в методиці навчання мови.

Ключові слова: методика навчання мови, текст, Національний корпус української мови, інформаційна технологія, корпусна технологія.

Summary. The article is devoted to the problem of improving the methods of text-based language teaching in the modern information society. The text is characterized as an environment for the development of students' communication and speech skills. The author notes that the development of students' speech is based on outdated language material. The article reveals the features and difficulties of perception and assimilation of the content of the

educational text by students in the process of using modern information technologies. The author reveals the role of corpus technology in the methodology of language teaching.

Key words: language teaching methods, text, National corpus of the Ukrainian language, information technology, corpus technology.

Мета: проаналізувати сучасні підходи в методиці навчання мови на основі тексту та теоретично обґрунтувати їх функціональні можливості.

Постановка проблеми в загальному вигляді. В умовах реформування системи освіти в Україні змінюються вимоги до викладання предметів гуманітарного циклу. Зважаючи на безсумнівне ідеологічне навантаження шкільного курсу української мови, парадигма методичних підходів до його навчання суттєво оновлюється. Курс мови завжди був і залишається чутливим до явищ суспільного життя. Отже, не випадково в Концепції Державної цільової національно-культурної програми забезпечення всебічного розвитку і функціонування української мови як державної в усіх сферах суспільного життя на період до 2030 року (*Концепція, 2021*) акцентується на покращенні якості викладання державної мови в закладах освіти. На значенні комунікативної та інформативної компетентностей

наголошується в Державному стандарті початкової освіти (*Державний стандарт, 2018*), Концепції нової української школи (*Нова українська школа, 2016*) та інших державних документах.

Поширення інформаційних технологій, що призвело до принципової зміни способів отримання і подання інформації, особливо під час карантину, очевидно, також мало б викликати суттєві зміни в системі навчання мови здобувачів освіти. Насамперед ідеться про здатність учнів застосувати отримані знання на практиці.

Аналіз досліджень і публікацій. Сучасна методика висуває на перший план завдання синтезу всього позитивного і корисного, що накопичено в рамках традиційної системи навчання і її комунікативно-діяльнісної альтернативи, яка забезпечує підвищення мовної активності учнів, стимулює розвиток інтелектуальних та комунікативно-мовленнєвих здібностей.

У дослідженні ми спиралися на роботи психологів, які визнають мовленнєвий розвиток важливим складником загального розвитку психіки людини

(Л. Виготського, П. Гальперіна, М. Жинкіна, О. Леонтьєва та ін.). Чимало вчених зосереджують увагу на сучасних проблемах методики викладання мови, в тому числі на основі тексту, в закладах загальної се-

редньої освіти (З. Бакум, О. Біляєв, М. Вашуленко, Є. Голобородько, О. Горошкіна, І. Дроздова, Л. Мацько, С. Караман, В. Мельничайко, М. Пентилюк, Т. Симоненко, Н. Тоцька, Г. Шелехова та ін.).

Водночас багато питань, пов'язаних із використанням тексту як одиниці формування комунікативної компетентності учнів за умов сучасного інформаційного суспільства, залишаються поза увагою вчених.

Виклад основного матеріалу дослідження. Одна з основних цілей методики навчання мови – формування мовної особистості. Розвиток комунікативно-мовленнєвих умінь є невід'ємною частиною загального процесу розвитку особистості. Ці вміння становлять індивідуальні психологічні і психофізіологічні особливості людини, що забезпечують успішне спілкування і вирішення комунікативних завдань засобами мовленнєвої діяльності. Вони пов'язані зі сприйняттям і розумінням мови, здатностями, пов'язаними зі створенням власного тексту, комунікативними вміннями. Умовами розвитку комунікативної компетентності є діяльнісна основа, розвиток усіх механізмів мови, комунікативно-мовленнєвих здібностей, пам'яті, емоційної сфери, індивідуальний та особистісно зорієнтований підхід до здобувача освіти, забезпечення гуманізації міжособистісних відносин.

Основним дидактичним засобом у роботі з розвитку комунікативної компетентності визнано текст як розвивальне середовище, в якому вдосконалюються комунікативно-мовленнєві вміння. Як зазначає Т. Єщенко, "мова існує не в штучно створених ученими схемах, не в словниках та граматиках, а саме в текстах, об'єктивній дійсності її використання" (Єщенко Т., 2009, с. 6). Методисти висувають такі вимоги до навчального тексту: він повинен бути взірцем правильного мовлення; містити розвивальний потенціал, який полягає в пізнавальних і виховних можливостях тексту; бути доступним і викликати інтерес та емоційний відгук. Текстцентричний підхід, на думку відомого українського дінгводидакта М. Пентилюк, дає

зможу реалізувати усі завдання навчання мови в комплексі (Пентилюк М., 1999).

Зміст тексту поліфонічний, багатоаспектний, а тому частина реальності, відображена в ньому, може бути сприйнята по-різному залежно від загального змісту психічного життя людини, її життєвого досвіду, знань, почуттів тощо, тобто осмислення тексту в свідомості здобувачів освіти відбувається в межах їх інтелектуального і словникового запасу з урахуванням життєвого досвіду. Як зазначає Т. Котик, "для мовної картини світу характерною є динаміка: вона змінюється з часом, розвивається одночасно з пізнанням самого світу, а мовна картина світу конкретної особистості розвивається відповідно до набуття нею фізичного та культурного досвіду. Отже, можна говорити про специфіку світосприйняття конкретною особистістю, притаманні їй способи категоризації дійсності та специфіку мови, якій властиві індивідуальні граматичні, лексичні, стильові стереотипи" (Котик Т., 2018, с. 39). Для того, щоб інформація, категорії, образи вихідного тексту були зрозумілі і вільно використовувалися при продукуванні власного тексту, необхідно, щоб вони увійшли в свідомість учнів, були осмислені і прийняті ними.

Учені-психологи (М. Жинкін, О. Леонтьєв, І. Горелов та ін.) зазначають, що при сприйнятті текстів реципієнт проявляє активність, спираючись на свій минулий як мовний, так і немовний досвід. Він не просто пасивно очікує того, що йому скажуть, а чекає на інформацію, готується до неї і вибудовує гіпотезу про те, що може отримати в наступний момент. Це відбувається на всіх етапах смислового сприйняття тексту: від фонематичного до моменту формування глобального образу змісту, тобто на рівні сенсу, передбачення розвитку думки мовця та на рівні вербалізації смислових зв'язків у тексті. Грунтуючись на власному досвіді, учень виділяє в тексті головне і другорядне. Це проявляється не тільки у визначенні теми тексту і знаходженні ключових слів. Однак дуже

часто в процесі читання школярі пропускають незнайомі слова або нецікаві, на їх погляд, уривки, у зв'язку з чим, безумовно, спотворюється зміст тексту.

Сприймаючи текст, учень стикається з декількома типами інформації. Фактуальна інформація – про місце, час, учасників, послідовності подій – найбільш проста для розуміння і подальшого відтворення. Сюди ж включають і тематичну інформацію – сукупну єдність тем і підтем тексту. Розуміння концептуальної інформації вимагає проникнення в задум автора, аналізу тексту і визначення його основної думки. Найбільш складним є розуміння підтекстової інформації, тобто інформації прихованої, що міститься в тексті завдяки асоціативності його одиниць і їх здатності до нарощення смислів. Підтекст у художньому творі заснований на неможливості тексту містити повною мірою особистісне ставлення автора до всіх описуваних аспектів дійсності. Якщо читач (слухач) не зрозумів натяки автора, підтекст може бути і не помічений. Розуміння підтексту вимагає від учнів чималих вербальних і невербальних знань про світ та активної участі в комунікативній ситуації сприйняття і розуміння тексту. Таким чином, активна позиція при читанні (слуханні), вмотивована потребою не тільки зрозуміти мовне повідомлення, але й висловити свою думку на основі сприйнятого, сприяє кращому розумінню тексту.

Ускладнює розуміння тексту і те, що слова, поняття змінюють значення в контексті, тому текст не може бути сприйнятий як набір окремих деталей, сенс його буде зрозумілий тільки в сукупності всіх елементів. Наведемо деякі прийоми роботи з текстом, що сприяють кращому його розумінню: 1. Постановка запитань до тексту. 2. Вправи на визначення смислових опор: плану, аспекту, схеми тощо. 3. Вправи на створення власного тексту на базі вихідного. 4. Вправи на створення власного тексту: твір-роздум, відгук про книгу та ін.

Сприйняття й осмислення тексту школярем відбувається легше на ос-

нові ситуації, описаної вчителем, поданої в умові вправи чи тої, яка міститься в самому тексті. Знання ситуації, що роз'яснює конкретні обставини спілкування, в яких створювався текст або в яких він сприймався, дозволяє на всіх етапах формування комунікативних навичок внести елементи творчості в репродуктивну діяльність школярів, наблизити їхні мовні дії до реальних життєвих умов. Посприяти цьому можуть і знання про стилі мовлення. Визначення стилю мовлення тексту дає можливість говорити про цілі комунікації і про загальну мовну ситуацію, в якій створювався текст. Ситуативне моделювання тексту - один із дієвих сучасних прийомів розвитку комунікативно-мовленнєвих умінь здобувачів освіти.

Важливе значення надають методисти і лінгвістичному аналізу тексту. Наприклад, робота з текстами різних стилів передбачає акцентуацію уваги на різних елементах. Так, в наукових текстах більшої уваги потребує осмислення фактуальної інформації і послідовності її викладу, в художніх - підтекст і образні засоби. Робота над мовою художнього твору, з одного боку, допомагає кращому проникненню в зміст тексту, з іншого - збагачує мовлення школярів. До того ж робота над образними засобами мови вимагає достатнього рівня розвитку абстрактного і образного мислення.

У процесі роботи над текстом необхідно враховувати вікові та індивідуальні особливості школярів. Діти різняться, по-перше, за характером сприймання інформації. Одні сприймають зміст у цілому (цілісний тип сприйняття), інші орієнтуються на деталі й подробиці. По-друге, за характером відображення інформації розрізняють описовий та пояснювальний типи. Перші орієнтовані на фактичну інформацію тексту, вихідні дані і часто не вникають в їх сенс. Другі, навпаки, завжди намагаються зрозуміти загальний зміст. Серед школярів у зв'язку з віковими особливостями (наприклад, недостатнім розвитком абстрактного мислення і здатності до узагальнення) переважають детальний та

описовий типи. Процес навчання в школі спрямований на подолання цих труднощів.

Слід зазначити, що, на відміну від традиційних шляхів, сучасна учнівська молодь отримує більшість текстової інформації з дисплеїв - комп'ютерів, мобільних телефонів. Школярі все рідше отримують інформацію у вигляді сторінок суцільного тексту і все частіше мають справу з інтерфейсами, короткими повідомленнями тощо, які вимагають швидкого сприйняття і швидкої реакції. Світ текстів змінився принципово і дуже швидко. Очевидно і те, що сучасна мовна освіта до цих змін не готова. Проблема абстрагованості мовної освіти від життя повною мірою стосується методів викладання української мови в ЗЗСО. Дуже мало здійснюється роботи з текстами, які учням доводиться створювати й аналізувати в повсякденному житті; мало завдань, складених на реальному сучасному мовному матеріалі; багато норм, які викладаються сучасному учневі, вже застаріли. У типовому підручнику з української мови вправи на приблизно на 60% складаються з прикладів, народжених ще в XIX столітті, 30% припадає на літературу минулого століття, а 10% сконструйовані самим автором. І, як правило, безплідними є спроби знайти хоч одну вправу на матеріалі, до прикладу, із сучасної преси. Звичайно, класика, чудова українська проза має бути підручниках щонайменше для того, щоб наша молодь не розучилася остаточно читати ці, на жаль, вже не близькі їй тексти, але якщо ми хочемо, щоб факти, які викладаються на заняттях, не сприймалися учнями як відокремлена від них реальність, що існує лише для того, аби успішно закінчити школу і вступити до ЗВО, щоб розрив між життям і освітою не став катастрофічним, - необхідно звернутися до сучасної мови і включити в підручники зразки тих текстів, які мають стосунок до живої дійсності, а не тільки до літератури.

До прикладу, неможливо уявити собі життя суспільства без українського правопису, судячи хоча б з того, як активно воно реагує на будь-які

зміни в цій галузі. Але, з іншого боку, після одинадцяти років школи залишається небагато охочих серед учнів надалі вивчати закони орфографії і пунктуації. Задоволення від такого вимушеного спілкування не отримує ні викладач, ні студенти. У практичному відношенні в підручниках та посібниках переважають вправи типу "вказіть помилки, виправте їх", в загальному корисні, але часто розроблені на матеріалі, дуже далекому від життєвих і майбутніх професійних ситуацій.

Основна риса викладання української мови як у школі, так і в ЗВО - установка на суто нормативний підхід. Мова викладається як система застиглих правил, які підлягають засвоєнню і вивченню. При цьому практично не залишається місця для творчого підходу, безпосередньо пов'язаного з досліджуванним предметом, для роздумів, оскільки все обумовлено правилами. Тому будь-які зміни в правописі сприймаються суспільством як посягання на найбільше національне надбання, яким є мова.

Переходячи від загальних міркувань до вирішення конкретних завдань, хочемо привернути увагу до нового типу мовних ресурсів, а саме - Національного корпусу української мови (Основи національного корпусу, 2005). Національний корпус української мови (НКУМ) - це перетворена на електронну форму, стандартно організована й програмно оброблена вибірка текстів сучасної української мови, репрезентативна для всіх функціональних рівнів загальнонародної мови, призначена для лінгвістичного аналізу й технологічного застосування (Балог В., Демська-Кульчицька О., 2005). Хороший науковий апарат дозволяє швидко й ефективно знаходити в текстах приклади, які цікавлять сучасних користувачів слів, форм і конструкцій. Національний корпус української мови забезпечений досить повною системою граматичного і семантичного пошуку. Звичайно, не всі різновиди текстів представлені в Корпусі в дійсно значній кількості; однак наявність усіх можливих жанрів, стилів і тем - це принципо-

вий намір його укладачів, тому він постійно поповнюється і, слід сподіватися, з часом задовольнить навіть найбільш вишукані потреби.

Корпусні технології викладання актуальні і в зарубіжній освіті. Так, Британський національний корпус (Демська-Кульчицька О., 2004), створений одним із перших, належить зараз до числа найбільших у світі. Українські ж викладачі, на жаль, поки що майже нічого не знають про цю технологію, однак ми переконані, що ця перешкода тимчасова. Корпус надає можливість за лічені хвилини отримати приклади того чи іншого мовного явища в сучасній мові, причому з відповідною статистикою, яка доводить, що відхилення від норми - це невід'ємні властивості живої мови, що відображають реальні умови її існування, процеси розвитку, гнучкість і живучість, а не руйнування або знищення. Така мінливість пояснюється необхідністю описувати засобами усної чи письмової форм мови явища навколишнього світу, природа яких досить складна і далеко не завжди відрізняється постійністю. Прикладом цього може бути вживання іменників – назв істот та неістот – у формі називного чи знахідного відмінка залежно від конкретної ситуації. Національний корпус буде корисний учителям і викладачам при складанні практично будь-яких завдань: з морфології, синтаксису, лексики, пунктуації.

Стилістичні норми являють собою не меншу проблему. Багато стилістичних рекомендацій, запропонованих у сучасних підручниках, є безнадійно застарілими, орієнтованими на тексти XIX або початку XX століття. Спроба змусити школярів використовувати конструкції чи форми, які вони не зустрічають ніде, крім нормативних словників і посібників, лише посилює розрив між предметом та уявленням учнів про те, що їм може знадобитися в житті.

Важливою є й "індивідуалізація", пристосування до конкретних інтересів здобувачів. Вправа, в якій не тільки відпрацьовується граматичне правило, але і вводиться (або закріплюється) лексика, пов'язана зі зна-

чушою для учня темою, буде сприйматися з більшою увагою та інтересом, ніж вивчення граматики на базі слів, які йому не близькі. Для пошуку подібного роду прикладів у Корпусі існує опція виділення тематичних підкорпусів (економіка, бізнес, фінанси, спорт, медицина і т. ін.). Наприклад, продуктивним може бути використання газетних текстів. Сучасна молодь цікавиться розвитком суспільства, має сформовані політичні переконання. Учні чи студентам цікаво простежувати зміни в політичному дискурсі, тому завдання може бути ефективним у їхньому середовищі.

Жоден педагог сьогодні не зважиться заперечувати значущість Інтернету як найбільш зручного джерела інформації, водночас у реальній практиці Інтернет викликає у тих же вчителів і навіть у викладачів ЗВО швидше неприємні емоції. Якщо в "домережеву" епоху запропонувати школяреві підготувати доповідь або реферат означало спантеличити труднощами серйозної самостійної роботи (похід у бібліотеку, пошук книг, виписування цитат тощо), то в наш час виконання завдання займає рівно стільки часу, скільки потрібно для того, щоб отримати у вікні програми список посилань, а потім механічно скомпонувати текст зі скопійованих уривків. Пошук інформації в книзі - процес, у ході якого учень, по-перше, неминуче одержує "надлишкову", але відкладену в пам'яті інформацію і, по-друге, набуває навичок аналізу, вчиться виділяти головне і другорядне, розташовувати матеріал у певній послідовності, яка найкращим чином відповідає означеній темі. Якби з величезного різноманіття Інтернет-адрес, на яких зберігаються значущі для створення заданого тексту відомості, вибирався сайт, що містить повноцінне наукове дослідження, навчальне завдання можна було б вважати корисним. Однак із точки зору школяра або студента, як правило, найбільш привабливим виявляється той ресурс, на обробку якого буде витрачено менше зусиль.

На заняттях останнім часом,

особливо за умов дистанційного навчання під час пандемії, все частіше доводиться чути, як учень, запинаячись, читає текст, який зумів скачати, але не встиг переглянути. Викладачеві ЗВО Інтернет приносить не менше клопоту: оцінюючи здану роботу, він змушений перевіряти, чи не складений текст із шматків, знайдених у мережі, чи не зачитує студент відповідь на запитання з екрана комп'ютера. Легкість отримання та обробки інформації через Інтернет ускладнює досягнення однієї з найважливіших цілей освіти, а саме - розвитку в здобувачів комунікативної компетентності, здатності до активної інтелектуальної діяльності, критичного мислення.

Культура користування Інтернет-ресурсами в сучасній школі (як середній, так і вищій) лише починає розвиватися. Учні часом не відрізняють пошук інформації від аналізу, підміняючи осмислення матеріалу його знаходженням. Національний корпус української мови є прекрасним інструментом, який змушує юного користувача Інтернету відійти від "споживацької" позиції. Відомості, які можуть бути отримані з його допомогою, досить великі, але використовувати їх, не докладаючи інтелектуальних зусиль, неможливо. Саме тому рекомендуємо використовувати Корпус як базу для творчих завдань: отримані завдяки йому дані самі по собі ще не є відповіддю на поставлене запитання, і вирішенням проблеми стане висновок, який сформується на основі знайденої інформації. Слово може послужити ключем до багатьох сюжетів гуманітарного знання. Кінцевою метою роботи може стати складання "портрета" поняття, виникне привід для розмови з певної граматичної теми. Цікаво також порівняти приклади, знайдені в підкорпусі художніх текстів двохсотрічної давності з прикладами із сучасної літератури чи журналістики тощо.

Таким чином, використання сучасних інформаційних технологій у викладанні гуманітарних дисциплін допоможе успішно вирішувати і чисто наукові, і власне педагогічні завдання. З одного боку, за допомогою

Корпусу спрощується пошук прикладів, необхідних для подання навчального матеріалу, з'являється можливість швидко зіставляти мовні дані, що відносяться до різних часових періодів, легко вирішується проблема виявлення ступеня значущості досліджуваного феномена для носіїв мови. З іншого боку, навчання набуває характеру гри чи змагання: навіть перша і найпростіша стадія роботи з Корпусом – пошук прикладів – вимагає від учня певної кмітливості (один школяр для отримання необхідного матеріалу зробить кілька запитів, інший, вміло скомпонувачи в запиті набір лексико-граматичних і семантичних категорій, знайде його відразу). Наявність інформації, знайдена в Корпусі, може стати основою для спільних творчих пошуків вчителя й учня. Використання цього технологічного нововведення повинно стати не просто новою "обгорткою" для вже існуючих методичних прийомів, а реальною можливістю для розвитку змістовно нових способів роботи з мовою.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Таким чином, навчання мови школярів засобами навчального тексту має велике соціальне значення і визначається потребами сучасного суспільства в особистостях, що володіють комунікативною компетенцією. Саме текстоцентричний підхід дозволяє сформувати комунікативно-мовленнєві уміння здобувачів освіти у комплексі, однак ця робота повинна здійснюватися на такому мовному матеріалі, який має відношення до реальних повсякденних життєвих потреб в умовах бурхливого розвитку сучасного інформаційного суспільства. Водночас стрімке оновлення інформаційних технологій практично не відображається на викладанні. Педагоги все ще намагаються ігнорувати існування комп'ютера та Інтернету, хоча користування мовою визначається матеріальними носіями текстів найістотнішим чином. Одним із таких сучасних засобів є Національний

корпус української мови, який надає можливість для суттєвого технологічного оновлення традиційної методики її викладання.

СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ

Балог, В., Демська-Кульчицька, О. (2005). Національний корпус української мови: підкорпус художньої літератури. Взято з <http://dspace.nbuv.gov.ua/bitstream/handle/123456789/72811/02-Balog.pdf?sequence=1>

Демська-Кульчицька, О. М. (2004). Британський національний корпус і національний корпус української мови. *Філологічні студії*, 4, 89–95.

Державний стандарт початкової освіти (2018). Взято з <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-%D0%BF>

Ещенко, Т. А. Лінгвістичний аналіз тексту: навч. пос. (2009). К.: ВЦ „Академія”.

Концепція Державної цільової національно-культурної програми забезпечення всебічного розвитку і функціонування української мови як державної в усіх сферах суспільного життя на період до 2030 року (2021). Взято з <https://www.kmu.gov.ua/npas/pro-shvalennya-konceptsiyi-derzhavno-a474r>

Котик Т. Наукові засади навчання української мови як державної в поліетнічному середовищі України (2018). *Гірська школа Українських Карпат*, 18, 36–40. DOI: 10.15330/msuc.2018.18.41–45

Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи / Міністерство освіти і науки України (2016). Взято з <http://mon.gov.ua/%D0%9D%D0%BE%D0%B2%D0%B8%D0%BD%D0%B8%202016/12/05/konceptziya.pdf>

Основи національного корпусу української мови: моногр. / О. Демська-Кульчицька; Ін-т укр. мови НАН України (2005). Київ.

Пентилюк, М. І. Аналіз тексту на уроках мови (1999). *Дивослово*, 3, 30–32.

REFERENCES

Balogh, V., Demsjka-Kuljchycjka, O. (2005). Nacionaljnij korpus ukrajinsjkoji movy: pidkorpus khudozhnjoji literatury. Vzjato z <http://dspace.nbuv.gov.ua/bitstream/handle/123456789/72811/02-Balog.pdf?sequence=1>

Demsjka-Kuljchycjka, O. M. (2004). Brytansjkyj nacionaljnij korpus i nacionaljnij korpus ukrajinsjkoji movy. *Filologichni studiji*, 4, 89–95.

Derzhavnyj standart pochatkovoji osvity (2018). Vzjato z <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-%D0%BF>

Jeshhenko, T. A. Linghivistychnyj analiz tekstu: navch. pos. (2009). K.: VC "Akademija".

Konceptsiya Derzhavnoji ciljovoji nacionaljno-kuljturnoji proghramy zabezpechennja vsebichnogho rozvytku i funkcionuvannja ukrajinsjkoji movy jak derzhavnoji v usikh sferakh suspiljnogho zhyttja na period do 2030 roku (2021). Vzjato z <https://www.kmu.gov.ua/npas/proshvalennya-konceptsiyi-derzhavno-a474r>

Kotyk T. Naukovi zasady navchannja ukrajinsjkoji movy jak derzhavnoji v polietnichnomu seredovyshhi Ukrainy (2018). *Ghirsjka shkola Ukrajinsjkykh Karpat*, 18, 36–40. DOI: 10.15330/msuc.2018.18.41–45

Nova ukrajinsjka shkola. Konceptualjni zasady reformuvannja serednjoji shkoly / Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy (2016). Vzjato z <http://mon.gov.ua/%D0%9D%D0%BE%D0%B2%D0%B8%D0%BD%D0%B8%202016/12/05/konceptziya.pdf>

Osnovy nacionaljnogho korpusu ukrajinsjkoji movy: Monogr. / O. Demsjka-Kuljchycjka; In-t ukr. movy NAN Ukrainy (2005). Kyjiv.

Pentyljuk, M.I. Analiz tekstu na urokakh movy (1999). *Dyvoslovo*, 3, 30–32.

Стаття надійшла

*МИКОЛА ЧУМАК, доктор педагогічних наук, завідувач
кафедри теорії та методики навчання фізики і
астрономії, Національний педагогічний університет
імені М. П. Драгоманова
ORCID ID 0000-0002-9956-9429
chumak.m.e@gmail.com*

У ЧОМУ ПОЛЯГАЄ ВІДМІННІСТЬ МІЖ ТЕОРІЄЮ І ПРАКТИКОЮ ФІЗИЧНОГО ЕКСПЕРИМЕНТУ?

*MYKOLA CHUMAK, Doctor of Pedagogic Sciences, Head of
the Department of Theories and Methods of Teaching
Physics and Astronomy National Pedagogical
Dragomanov University, Ukraine*

WHAT IS THE DIFFERENCE BETWEEN THEORY AND PRACTICE OF PHYSICAL EXPERIMENT?

У змістовому наповненні статті розкривається проблема тісного взаємозв'язку теорії і практики фізичного експерименту шляхом пошуку рис спільного та відмінного між "біполярним".

Окреслено можливість взаємозаперечення теоретичних концептів результативністю експериментальних досліджень, що стимулює розвиток науки та продукує формування суспільного інтересу до її вивчення.

Підсумовано, як у процесі науково-технічного поступу відбулося нагромадження предметних прикладів коли зміст теорій безперешкодно підтверджувався не зважаючи на існуючі протиріччя наявних емпіричних даних.

Узагальнено ситуативність, за якої теоретична кристалізація кожної нової теорії, призводила до появи множинності доступних для нас даних фізичної науки.

Актуалізовано необхідність перевірки цілісної системи наукових ідей з допомогою залучення чотирьохступеневого спектру підходів: метатеоретичного, інтертеоретичного, філософського та емпіричного.

Ключові слова: філософія науки, наукова теорія, фізичний дослід.

Summary. The article deals with the fact that in the philosophy of science it is considered that the compliance with a fact is not only necessary, but also sufficient for the acceptance of a scientific theory, because scientific theories are just a collection of data, moreover, their classifications and weak extrapolations.

And if theoretical foresight comes into conflict with some empirical facts, then all the blame falls on the theory, and without any appeal, because the supreme authority is experiment. This point of view is not true methodologically and philosophically, as well as historically. Since the above task will be based on the content of historiosophical determinants, we will proceed to outline the internal connections of theory and experience, without rejecting the advantages of one of these poles.

Each content line of a scientific theory is related to research and experimental work in at least three ways: verification of the existing theoretical facts under the real-existing reality, which is realized through the involvement of research tools (observation, measurement, and

processing of results); involvement in the process of planning and further interpretation of data obtained in the process of observations, measurements, or experiments; application of available theoretical potential for practical purposes in such a way as to achieve certain changes regarding the previous state.

To reveal the historiosophical depth of the above trio, it is necessary to reflect the significance of the first two cases through the prism of general methodological provisions, without resorting to the technical details of statistical conclusions and experimental ideas of the average researcher.

Given such a range of activity variations, we can conclude that our theoretical prediction can directly "come into conflict" with fragmentary empirical facts. In this case, the representatives of prominent scientific circles are sure to accuse the unreliability and inadmissibility of the theory itself, and without the right to unsubstantiated appellate steps, as under such conditions, the only experience is the highest instance. The latter factuality is not justified today from both methodological and historiosophical points of view, which

is proved by the list of the following facts. First, at the level of general physical practice, as a rule, facts that come into conflict with established theories are immediately rejected and do not fall under reflection.

Second, the pure facts themselves reliable data, as they are produced and interpreted by drawing on the scientific potential of existing theories.

Third, the vast majority of theories do not concern observations and measurements (not to mention in this case the facts of perception) of idealized models, but primarily real objects, which explains the proximity to real existence.

Fourth, hypothetical assumptions that can be tested often mostly crystallize theoretically at the level of the conjunction of theory and additional predictions, as well as a volumetric block of informative data that differ from each other and serve as an informal "equivalent" for testing the proposed theory.

Key words: philosophy of science, scientific theory, physical experiment.

Постановка проблеми в загальному вигляді. Прагматична цілісність соціально-економічних перетворень поштовхнула розвиток суспільного інтересу до активізації експериментальних досліджень на базі різних закладів освіти. У зв'язку з цим, актуалізувалася необхідність підвищення рівня уваги педагогічних колективів до ґрунтовних перетворень, покликаних привести у коло теоретичного розгляду елементи науково-дослідної роботи. Проте разом з позитивними сторонами феноменологічного функціонування спостерігалася й певна неготовність педагогів природничого профілю (зокрема, фізиків) до систематичного залучення експериментальних досліджень у навчальну роботу, що суттєво збіднило рівень викладання, а наслідково – і засвоєння матеріалу суб'єктами пізнання.

Аналіз досліджень і публікацій. Значний внесок у розроблення окремих аспектів досліджуваної проблематики зробили такі сучасні українські учені, як О. Ляшенко, П. Атаманчук, В. Сиротюк, М. Садовий, А. Кух та інші. Проте залишаються ще

окремі змістові лінії феноменологічного функціонування, над висвітленням яких зупинимось більш предметно.

Виклад основного матеріалу дослідження. Кожна змістова лінія наукової теорії дотична до дослідницько-експериментальної роботи щонайменше трьома способами:

- перевіркою існуючої теоретичної фактажності в умовах дійсності, що реалізується з допомогою залучення дослідницького інструментарію (спостереження, вимірювання, обробки результатів);

- залученням до процесу планування і подальшої інтерпретації отриманих вихідних даних, реалізації спостережень, вимірювань, або експериментів;

- застосуванням існуючого теоретичного потенціалу у практичних цілях таким чином, щоб досягнути певних змін щодо попереднього стану.

Для того, щоб розкрити історіософську глибинність викладеного вище тріо, слід відрефлексувати значущість перших двох випадків крізь призму загальнометодичних положень. При цьому не слід вдаватися до технічних деталей статистичних висновків та експериментальної задумки пересічного дослідника.

Оскільки поставлене завдання буде компілювати до високозмістовності історіософських детермінант, перейдемо до окреслення внутрішніх зв'язків теорії та дослідів, не відкидаючи переваг одного з цих полюсів.

З практичної точки зору, перевірка наукової теорії є доволі складним і часозатратним процесом, на рівні якого виділяються наступні діяльнісні прояви (зокрема, які передбачають роботу з певною вихідною "канвою" теорії):

- попередня, неспішна за своєю природою перевірка на предметність сумісності з усталеним знаннєвим конструктом;

- залучення допоміжних засобів, які вможливають реалізацію завдань теоретичного моделювання і побудову гіпотез щодо передбачуваних і в той же час не спостережуваних об'єктів дослідження;

- унесення додаткових теоретич-

них "реквізитів" формалізованого змісту, що продукує необхідність пошуку нових даних і подальшого їх зіставлення з канвою прогностичного матеріалу. За таких умов уможливується проведення оцінної роботи на рівні наявних діяльнісних кроків, тим самим продукуючи пізнання особливостей оточуючого світу.

На наукознавчому рівні об'єктивна потреба в пошуку рівнів відповідності сформульованих фактів певному реально існуючому не лише є запорукою наукового успіху, але й обов'язковою умовою для "істинного" формулювання концептів наукової теорії, відтвореної не лише сукупністю даних, але і їх кодифікаціями з наявними лініями слабких модифікацій та екстраполяцій (*Bravyi, Gosset & Movassagh, 2021*).

За умов задання такого спектру діяльнісних варіацій можемо прийти до того, що наше теоретичне передбачення здатне "вступити" у конфлікт з фрагментарними емпіричними фактами. Безумовно, що представники досвідчених наукових кіл у такому випадку звинуватять недостовірність і неприйнятність самої теорії, причому без права на голослівність апеляційних кроків, оскільки вищою інстанцією за таких умов стає лише дослід. Остання фактажність на сьогодні не є виправданою як з методологічної, так і з історіософської позиції, що аргументується наступним (*Fantner & Oates, 2021*). По-перше, на рівні загальної фізичної практики, як правило, факти, що вступають у конфлікт з установленими теоріями, одразу відкидаються і не підпадають під відрефлексування.

По-друге, самі факти не є достовірними даними, оскільки вони продукуються та інтерпретуються за допомогою залучення наукового потенціалу існуючих теорій.

По-третє, переважна більшість теорій стосується не спостережень і вимірювань (не згадуючи у цьому випадку і про факти сприйняття) ідеалізованих моделей, а передусім реально існуючих об'єктів, що пояснює їх наближеність до реально-існуючого буття.

По-четверте, гіпотетичні припущення, які піддаються перевірці зде-

більшого теоретично, кристалізуються на рівні кон'юнкції теорії і додаткових передбачень, а також обширного блоку інформативних даних, які відрізняються одні від одних та слугують неформальним "еквівалентом" для перевірки запропонованої на розгляд теорії (*Gentile, Flynn & Knauer, 2021*).

Історія розвитку науки і техніки сповнена прикладів таких теорій, зміст яких безперешкодно підтверджується, незважаючи на існуючі протиріччя наявних емпіричних даних. Така ситуативність є практично виправданою, оскільки вихідні дані не хибні, що продукує необхідність перегляду попередньо усталеного. Намагаючись відійти від теоретичних узагальнень, подамо більш предметні приклади на рівні фізичної науки. Шлях від усталеного до "інноваційного" характерний і на рівні випадків з формулюванням наукових обґрунтувань про "аномалії" у русі планет (зокрема, за винятком Меркурія). Такі "аномалії" інтерпретувалися у наукових колах не як відхилення небесної механіки Ньютона, а як показник обмеження інформації, або труднощів проведення точних обчислень у рамках цієї теорії. Такий шлях теоретичної кристалізації у багатьох випадках був характерним і для кожної нової теорії, що обґрунтовувала множинність доступних для нас даних.

Загалом існуючі теоретичні обґрунтування можуть "конфліктувати" з постулатами, на горизонті яких відсутні більш аргументовані теорії, що актуалізує породження несуттєвих, або у гіршому випадку непристосованих до наукового консенсусу непорозумінь. Так було з ейнштейнівською теорією броунівського руху. Остання виявилася вирішальною на шляху до обґрунтування атомістичної теорії будови речовини. І на правах дійсності, ця теорія підтвердилася вимірюваннями Перрена, але відкидалася вимірюваннями В. Генрі. Окрім цього, названа теорія приймалася науковими колами ще й тому, що пояснювала броунівський рух та узгоджувалася з такими теоріями, як кінетична теорія газів і хімічна теорія атома. На основі наведених прикладів з історії фізичної науки стає зрозумілим, що

відповідність або невідповідність факту нерідко виявляється достатньою для того, щоб прийняти чи відкинути наукову теорію.

За умов перебігу такого спектру теоретичних узагальнень стає зрозумілим, що будь-яка органічно цілісна система наукових ідей оцінюється у світлі результатів чотириступеневої перевірки з позицій таких підходів:

- метатеоретичного;
- інтертеоретичного;
- філософського;
- емпіричного.

Перше тріо підходів формує неемпіричний "плацдарм" перевірки, а сукупна цілісність перших чотирьох може дещо підсилити ступінь істинності самої теорії. Для того, щоб збагнути предметну глибинність наведеного квартету підходів, варто перейти до детального аналізу кожного з них.

Метатеоретичний рівень перевірки охоплює форму та зміст теорії. За таких умов основоположною метою стає пошук відповіді на наступне коло запитань: "Чи є теорія внутрішньо непротивічною?", "Чи має вона недвозначне значення у тому вигляді, у якому сформульована?", "Чи перевіряється вона емпірично за допомогою залучення додаткових конструктів (зокрема, гіпотез, що пов'язують неспостережуваність зі спостережуваністю)?".

Інтертеоретичний рівень перевірки з'ясовує сумісність даної теорії з попередньо усталеними (зокрема тими, які логічно впливаються у зміст досліджуваної). Така сумісність нерідко досягається на рівні окремих граничних випадків (наприклад, для великих або малих значень деяких характерних параметрів: маса, відносна швидкість руху тіла та ін.).

Загальнофілософський рівень перевірки передбачає дослідження метафізичних та епістемологічних переваг ключових понять і прогностичних векторів існуючих теорій у світлі тієї або іншої науки, дотичної до філософського дискурсу. Так, з точки зору позитивізму переважним чином піддаються феноменологічному обґрунтуванню такі теорії: термодинаміки, S-матриці, біхевіоризму. Перелік тих теорій, які у проявах намагань пояснити будову і структуру досліджу-

ваної системи нехтують теоретичним началом або навіть вступають у протиріччя з неаргументованими емпіричними доведеннями, потребує глибинного відрефлексування та аргументованого пояснення.

За тих обставин, коли теорія відповідає метатеоретичним, інтертеоретичним і філософським вимогам, її слід розглядати як готовий матеріал, який можна піддати впливу емпіричної перевірки (*Kojaku, Hebert-Dufresne & Mones, 2021*).

Будь-яка емпірична перевірка є підтвердженням деяких з нескінченної множини логічних наслідків початкових передбачень теорій. Останні збагачені допоміжними гіпотезами і фактами, а також деякою інформацією, яка отримана за допомогою спостережень, вимірювань або експериментів. Так, для того щоб перевірити теорію гравітації, потрібно звернути увагу на деякі її теореми і побудувати за допомогою понять даної теорії модель досліджуваної фізичної системи, яка буде включати лише ті властивості реальних речей, які найбільш ціннісні для дослідника.

Слід зауважити, що планування експерименту передбачає залучення додаткових гіпотез для того, щоб прослідкувати зв'язок даної величини (наприклад, тиск газу) з іншою, що піддається вимірюванню (наприклад, висота стовпчика рідини), а також теоретичне представлення про усталовку загалом.

Наукову теорію неможливо піддати емпіричній перевірці, не пов'язуючи її з іншими теоріями. Перш за все, якщо теорія охоплює лише деякі аспекти своїх референтів (наприклад, їх магнітні властивості), то будь-яка емпірична операція, що залежить від реальних об'єктів, буде протистояти намаганням абстрагувати їх від тих аспектів, якими теорія спеціально нехтує. Деякі теорії не можуть бути перевірені, оскільки не стосуються спостережуваних фактів. Вони обмежуються твердженнями з приводу того, що сталося або може статися не залежно, чи будуть ці події спостерігатися, або ні. Так, теорія електричних кіл належить до електричних струмів, але вона не формує умов своєї власної перевірки. Остання ви-

магає залучення додаткової теорії, а саме концептів електродинаміки, яка прокладає місток від неспостережуваних даних (інтенсивність струму та ін.) до спостережуваних (кут відхилення стрілки вимірювального приладу та ін.). У більшості випадків теорію слід розглядати у сукупному переліку існуючих концептів, а не лише з точки зору окремих фрагментів різних теорій.

Іншими словами, наукові теорії, які не перевіряються у світлі їх галузевих зв'язків з іншими емпіричними поняттями, можуть бути сумнівними. Цей зв'язок, без якого неможливо обійтись під час перевірки теорії, повинен бути дотичним і до інших галузей знань (міжпредметні лінії взаємодій).

Продовжуючи виклад, слід зауважити, що недарма учені-теоретики зазначають, що будь-яка наукова теорія ґрунтується на експериментальних даних. Фактично кожне експериментальне дослідження, у якому не передбачається формулювання нової теорії, зводиться до:

- обчислень, які можуть у майбутньому вступити в конфлікт з емпіричними результатами;
- комбінацій, які є в обігу експериментальних даних і функціонують із загальною схемою для того, щоб привнести у світ пізнання інформативність, щодо досліджуваної системи.

У будь-якому випадку дослідницька робота розпочинається з конструювання окремих загальних схем, а не фрагментів. Тому саме загальна схема наштовхуватиме дослідника на думку про характер потрібної інформації і правильний шлях для її пошуку. За таких умов і розсіювання атомних пучків буде вимірюватися або розраховуватися у розрізі витрат енергії і поперечних перерізів розсіювання, а не ентропії. Таким чином, загальна теорія розставляє пріоритети, щодо першості величин.

Аналогічна система циркулює і на загальнотеоретичному рівні, коли до уваги беруться пряма та зворотна задачі. Пряма – задає загальну схему й окремі штрихи специфічної моделі досліджуваної системи, передбачає визначення загальної формули встановленого зразка, яку ілюструє. Для

того, щоб теоретичні узагальнення були не абстрактними, а предметними, вважаємо за доцільне навести декілька прикладів з розділів фізичної науки. Наприклад, коли розглядаємо класичну механіку (у загальних рисах) і перед нами постає визначена модель рідини, тоді ми можемо охарактеризувати її відповідним переліком показників. Коли працюємо на рівні квантової механіки та стандартної моделі Гелію (система трьох тіл, що пов'язані кулонівськими силами), можемо проаналізувати отриманий спектр енергій. Якщо ідейність другої моделі – адаптувати до системи силових центрів притягання або відштовхування, тоді матимемо змогу розрахувати поперечний переріз розсіювання для пучка із заданими характеристиками.

Наведений перелік прикладів стосувався предметності прямих задач, а зараз перейдемо до прикладів зворотних. Коли розглядатимемо досліджуване на рівні класичної механіки і множини ліній струму, тоді актуалізуватиметься завдання вивести масу і густину, а також тензор напруг. За умов зіставлення даних квантової механіки актуалізується завдання визначення усіх складових даної системи і сил, які діють між ними. Якщо ж дослідницька увага націлиться на розгляд квантової механіки і поперечного перерізу як функції енергії, тоді до уваги слід узяти сили, які діють між частинками. У будь-якому випадку зворотна задача полягає в наступному: спочатку розглядається загальна теоретична схема і відповідні емпіричні дані, а вже потім переходимо до визначення тієї моделі, яка найбільш оптимально задовольняє наші дослідницькі потреби.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Узагальнюючи проаналізоване, зробимо висновок, що дотичність наукової теорії до науково-експериментальної роботи очевидна щонайменше на рівні двох основних концептів – перевірки та вимірювання. У процесі окреслення внутрішніх зв'язків теорії та експерименту ми дійшли до узагальнення стосовно необхідності врахування переваг кожного із заявлених фізичних "полюсів". Звернено увагу на те,

що виникнення суперечливих "диспозицій" між теоретичними передбаченнями та емпіричними фактами в багатьох випадках продукується недостовірністю фактажного багажу, безпредметністю гіпотетичних припущень, недосконалістю ідеалізованих моделей.

Перспективним напрямом у подальших наукових розвідках може послугувати ідейність розкриття персоніфікованого внеску педагогів-фізиків у розбудову експериментальних досліджень на базі освітніх центрів різних регіонів України.

REFERENCES

- Bravyi, S., Gosset, D. & Movassagh, R. (2021). Classical algorithms for quantum mean values. *Nature Physics*, 17, 337–341. Retrieved from <https://doi.org/10.1038/s41567-020-01109-8>
- Fantner, G. E. & Oates, A. C. (2021). Instruments of change for academic tool development. *Nature Physics*, 17, 421–424. Retrieved from <https://doi.org/10.1038/s41567-021-01221-3>
- Gentile, A. A., Flynn, B. & Knauer, S. (2021). Learning models of quantum systems from experiments. *Nature Physics*. Retrieved from <https://doi.org/10.1038/s41567-021-01201-7>
- Kojaku, S., H?bert-Dufresne, L. & Mones, E. (2021). The effectiveness of backward contact tracing in networks. *Nature Physics*. Retrieved from <https://doi.org/10.1038/s41567-021-01187-2>
- Nakajima, S., Takei, N. & Sakuma, K. (2021). Competition and interplay between topology and quasi-periodic disorder in Thouless pumping of ultracold atoms. *Nature Physics*. Retrieved from <https://doi.org/10.1038/s41567-021-01229-9>
- Reichert, S. A. (2021). Signal from the ice. *Nature Physics*. Retrieved from <https://doi.org/10.1038/s41567-021-01227-x>
- Zheng, X., Deur, A. & Kang, H. (2021). Measurement of the proton spin structure at long distances. *Nature Physics*. Retrieved from <https://doi.org/10.1038/s41567-021-01198-z>

Стаття надійшла

УДК 378.016

*МИХАЙЛО ЯЦУРА, кандидат фізико-математичних наук,
професор кафедри матеріалознавства та новітніх
технологій, ДВНЗ "Прикарпатський національний
університет імені Василя Стефаника", Україна.*

ORCID ID 0000-0001-8064-6466

Yatsura1940@gmail.com.

*АННА ГАМАРНИК, кандидат фізико-математичних наук,
доцент кафедри медичної інформатики, медичної та
біологічної фізики, Івано-Франківський національний
медичний університет, Україна.*

ORCID ID 0000-0001-6443-0286

gam.anna.vip@gmail.com

*БОГДАН РАЧІЙ, доктор фізико-математичних наук, професор
кафедри матеріалознавства та новітніх технологій, ДВНЗ
"Прикарпатський національний університет імені Василя
Стефаника", Україна*

ORCID ID 0000-0001-8895-0737

Bogdan.rachiy@pnu.edu.ua

СИЛЛАБУС ТА НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНИЙ КОМПЛЕКС ДИСЦИПЛІН: СПІЛЬНОСТІ І ВІДМІННОСТІ

*MYKHAILO YATSURA, PhD of Physics and Mathematics,
Professor, Department of Materials Science and New Technologies,
Vasyl Stefanyk Precarpathian National University, Ukraine*

*ANNA GAMARNYK, PhD of Physics and Mathematics Docent of the
Department of Medical Informatics, Medical and Biological
Physics Ivano-Frankivsk National Medical University, Ukraine*

*BOHDAN RACHIIY, Doctor of Physical and Mathematical Professor,
Department of Materials Science and New Technologies, Vasyl
Stefanyk Precarpathian National University, Ukraine*

SYLLABUS AND EDUCATIONAL AND METHODOLOGICAL COMPLEX OF DISCIPLINES: COMMONALITIES AND DIFFERENCES

У статті проведено порівняльний аналіз структур, змісту і значення силлабусу та НМК загального курсу фізики з розділу "Оптика", розроблених для студентів спеціальності "Фізика і астрономія". На його основі зроблено висновок, що якщо НМК доповнити частинами силлабусу, які в НМК відсутні, то без найменшої шкоди для організації навчально-виховного процесу можна обійтися без силлабусу. Запропоновано нову (розширену) структуру НМК.

Ключові слова: силлабус, навчально-методичний комплекс, методичний супровід, порівняльний аналіз.

Summary. The article presents a comparative analysis of the structures, content and significance of the syllabus and EMC of the general course of physics in the section Optics, developed for students majoring in "Physics and Astronomy". Based on it, it is concluded that if the EMC is supplemented with parts of the syllabus, which are absent in the EMC, then without the slightest harm to the organization of the educational process, you can do without the syllabus. A new (extended) EMC structure is proposed.

Key words: syllabus, educational-methodical complex, methodical support, comparative analysis.

Мета: акцентувати увагу учасників освітнього процесу закладів вищої освіти, що основним навчаль-

но-методичним компонентом супроводу вивчення навчальної дисципліни (окрім програми навчальної дисципліни) повинен бути НМКД, структура і зміст якого у процесі роботи мають удосконалюватися.

Постановка проблеми в загальному вигляді. Академічною спільнотою закладів вищої освіти прийнято, що методичний супровід вивчення навчальної дисципліни складається з чотирьох самостійних методичних документів: програми навчальної дисципліни, робочої програми навчальної дисципліни, силлабусу та навчально-методичного комплексу дисципліни (далі - НМКД).

Програма навчальної дисципліни є основним науково-теоретичним нормативним документом, що виз-

начає місце і значення дисципліни в реалізації освітньо-професійної підготовки студента, її зміст, обсяг знань, умінь і навичок, якими повинен володіти фахівець, послідовність і організаційні форми вивчення навчальної дисципліни. Вона розробляється одним з високодосвідчених викладачів кафедри, обговорюється на засіданні кафедри та ухвалюється нею, після чого стає робочим методичним документом для кафедри і викладача (ВВР, 2014).

Робоча програма навчальної дисципліни слугує нормативним документом закладу вищої освіти, яка визначає місце кожної дисципліни в системі підготовки фахівців, мету і завдання її вивчення, зміст навчального матеріалу, основні форми організації навчання та методи контролю й оцінювання роботи студента. Розробляється викладачем, якому доручено вести дану дисципліну на основі програми навчальної дисципліни та навчального плану на період його дії, обговорюється на засіданнях кафедри та науково-методичної комісії факультету (інституту), ухвалюється ними і також є методичним документом для кафедри і викладача, який забезпечує викладання даної дисципліни (ВВР, 2014).

Силлабус – один із сучасних інформаційно-комунікаційних засобів, що разом з впровадженням новітніх систем дистанційного навчання, а також з удосконаленням навчальних програм викладання дисциплін забезпечує по-даліше удосконалення навчально-виховного процесу, його доступність. По суті, силлабус – це розроблена викладачем спеціальна програма для навчання і виховання студентів з кожної дисципліни, яка за потреби, оновлюється на початок навчального року (Равен, 2002; Нурманбетова & Нефедова, 2011; Горожанкіна, 2015; Ваганова, Хиженая, Трутанова, Гладкова & Лунева, 2016; Хаустов, Гордієнко, Бачинський, Поручіков & Колотілов, 2019). Отже, силлабус – документ, який готується для студента і тільки для студента. Розробляється силлабус на основі освітньо-професійної програми напряму підготовки фахівця того чи іншого рівня, робочого навчального плану,

навчальної та робочої навчальної програм дисципліни.

НМКД – це комплекс спеціально розроблених навчально-методичних матеріалів, що є цілісним утворенням і повинен забезпечити всі основні етапи навчального процесу: надання необхідної навчальної інформації у формі ма-ксимально можливої для сприйняття, набуття, закріплення й удосконалення знань, умінь і навичок, їх застосування на практиці, тобто має сприяти набуттю компетентностей, необхідних майбутнім фахівцям того чи іншого рівня (Сисоєва & Лещенко, 2009; Жорнова & Жорнова, 2012; Мисліцька, 2015; Козій & Степанюк, 2011; Ковтанюк & Антонюк, 2010). Отже, НМКД, як і силлабус, є одним із сучасних інформаційно-комунікаційних засобів.

Аналіз досліджень і публікацій.

Проблеми навчально-методичного забезпечення освітнього процесу в закладах вищої освіти є об'єктами досліджень упродовж багатьох років. Так, теоретичним і практичним питанням створення НМКД, які практично слугують основою методичного забезпечення навчального процесу, присвячені наукові роботи М. Степка, О. Жорнової, Я. Боллобаша, Я. Рудик, А. Кузьмінського, О. Сисоєвої і ряду інших науковців. Зміст, структура і значення силлабусу в освітньому процесі розглядаються у вислідах О. Ваганової, М. Гладкової, Д. Нурманбетової, Л. Нефедової, С. Каштанової, В. Кудрявцева, М. Хаустової, Н. Гордієнка та інших. Наукових робіт, у яких об'єктом дослідження були б одночасно обидва методичні документи, практично не існує, хоча вони мають більше спільностей, аніж відмінностей. Тому порівняльний аналіз силлабусу (Яцура, 2019; Яцура, Гамарник, Тадеуш & Емельянова, 2020) і НМКД (Яцура, Гамарник & Рачій, 2017; Яцура, Гамарник & Рачій, 2020) був би корисним як з теоретичної, так і з практичної позиції удосконалення навчально-методичного супроводу вивчення дисциплін, тим більше, що це не представляє особливих труднощів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Перш, ніж провести аналіз, необхідно коротко зупинитися на структурі, змісту і значенні силлабу-

су та НМКД у вивченні студентом навчальної дисципліни.

Чіткої схеми щодо структури силлабусу немає. Вона може якоюсь мірою відрізнитись для кожної дисципліни, наприклад, дисциплін фізико-математичного або гуманітарного циклів.

На нашу думку, найбільш прийнятною структурою силлабусу є структура, запропонована авторами роботи для загального курсу фізики розділу "Оптика", успішно впровадженого в освітній процес професійної підготовки фахівців зі спеціальності 104 (Фізика і астрономія) (Яцура, 2019), яку можна взяти за основу.

Ураховуючи неоднозначний підхід працівників освітнього процесу закладів вищої освіти до структури, змісту і значення силлабусу, наведемо основні частини, з яких мав би складатися силлабус.

Титульний лист, на якому зазначається назва факультету та кафедри, за якою закріплена дисципліна; назва і код дисципліни, галузь знань; освітній рівень; шифр та назва спеціальності.

Зміст (наповнення силлабусу), де відображено назви всіх частин структури силлабусу.

Загальна характеристика дисципліни, де вказується її назва і код; характеристика; кількість кредитів, змістових теоретичних і практичних модулів; кафедра, за якою закріплена дисципліна. У випадку освітньо-професійної програми "магістр" подається також науково-дослідницьке завдання (тема кваліфікаційної магістерської роботи), прізвище, ім'я та по батькові викладача, який веде дану дисципліну й уклав силлабус для неї, його науковий ступінь, вчене звання, посада, почесні звання, контактний телефон, електронна адреса чи персональний сайт, наукові інтереси, право на керівництво магістрантами, аспірантами і докторантами, володіння іноземними мовами та інші важливі відомості.

Пререквізити, куди вносяться дисципліни, у процесі вивчення яких студенти набувають знань, умінь і навичок, необхідних для успішного її засвоєння. Бажано не тільки назвати дисципліни, що їй передують, але й назви тем, конкретні знання, уміння і навич-

ки, володіння якими суттєво полегшить засвоєння даної дисципліни. Так, наприклад, вивчення загального курсу фізики з розділу "Оптика" передбачає наявність системних знань, умінь і навичок, набутих при вивченні окремих тем суміжних частин загального курсу, а саме: з розділу "Механіка" – поняття простору і часу; інерціальні й неінерціальні системи відліку; механічні коливання і хвилі; елементи нерелятивістської механіки; з розділу "Електрика і магнетизм" – характеристики електричного і магнітного полів; електромагнітні коливання і хвилі; елементи теорії Максвелла електромагнітного поля. Окрім того, необхідні знання з курсу математичного аналізу, зокрема, диференціювання та інтегрування функцій.

Постреквізити. Тут вказуються дисципліни, для засвоєння яких необхідні будуть знання, уміння і навички, набути при вивченні даної дисципліни. Так, з розділу "Оптика" – експеримент Майкельсона-Морлі; елементи спеціальної теорії відносності; перетворення Лоренца і наслідки з них, в подальшому використовуватимуться у вивченні теоретичного курсу фізики "Електродинаміка" та при підготовці кваліфікаційної і магістерської робіт.

Анотація (призначення) дисципліни – коротка, стисла характеристика змісту дисципліни, на основі якої студент зміг би хоча орієнтовно уявити собі, яку науку він буде вивчати, яке вона посідає місце серед інших наук у структурі професійної підготовки майбутніх фахівців, як ця дисципліна допоможе в отриманні майбутнього фаху?.

Мета і цілі вивчення дисципліни формулюються, виходячи із змісту програми навчальної дисципліни та освітньо-професійної програми. Це короткий і чітко сформульований запис, який відображає досягнення головного результату засвоєння конкретної дисципліни.

Результати навчання (компетентності) формулюються, виходячи з поставленої мети і цілей та основних положень освітньо-професійної програми. Тут зазначається перелік конкретних знань, умінь і навичок, яких студент набуває у процесі освоєння

дисципліни.

Організація навчання – у цій частині силлабусу вносяться такі дані: вид занять (лекцій, практичних, семінарських, лабораторних робіт та самостійної роботи студентів); загальна кількість годин, яка відводиться на кожний з цих видів занять; вид підсумкового контролю знань; курс, семестр, у якому вивчається дисципліна; спеціальність та формат дисципліни. У цьому ж розділі подаються методичні поради щодо виконання практичних і лабораторних робіт, проведення семінарських занять, організації самостійної роботи.

Академічний календар вивчення дисципліни. Тут перераховуються всі види робіт, які студент повинен виконати протягом семестру, з конкретними термінами видачі і здачі робіт, та вказано форми звіту.

Питання (або тести) для проведення змістових теоретичних і практичних модулів (№ 1, № 2, ...).

Питання (тести) для підсумкового контролю знань студентів.

Система оцінювання знань дисципліни, де розкривається механізм контролю (оцінювання) знань студентів: поточного, рубіжного (модульного) та підсумкового; вказуються також форми контролю (письмова, письмово-усна, тестова, комбінована).

У цьому ж розділі силлабусу у спеціальній таблиці вносяться критерії оцінювання знань з усіх видів робіт упродовж семестру. Тут наводиться і відомість, в яку поетапно виставлятимуться оцінки рубіжного контролю знань.

Політика навчальної дисципліни (правила гри) – правила, які є системою вимог викладача до студентів при вивченні дисципліни. Ці вимоги, як правило, стосуються відвідування занять, запізнення на заняття, активності роботи на практичних і семінарських заняттях, заохочень, покарань тощо. Політика навчальної дисципліни вибудовується відповідно до положення закладу вищої освіти і правил кредитної системи навчання.

Політика академічної поведінки і етики – перелік морально-етичних принципів, яких повинен дотримуватися студент, навчаючись у закладах

вищої освіти.

Рекомендована література для вивчення курсу. Бажано, щоб список основної літератури складав не більше 3–5 базових підручників або посібників, а список додаткової літератури може включати 10–15 джерел. До списку рекомендованої літератури можна включати й інтернет ресурси.

Отже, силлабус дисципліни – це навчально-методичний документ, який допоможе викладачеві при правильній його розробці ефективно організувати роботу здобувачів освіти із засвоєння дисципліни, а здобувачам освіти точно знати, що потрібно робити, аби успішно опанувати курс і чого очікувати від процесу його вивчення.

НМКД, укладений авторами статті для загального курсу фізики з розділу "Оптика" (далі – НМКО) і успішно впроваджений в освітній процес професійної підготовки фахівців зі спеціальності 104 (Фізика і астрономія) (Яцура, Гамарник & Рачій, 2017), містить наступні структурні компоненти.

Передмова і наповнення НМКО. Тут зазначається назва дисципліни, назва спеціальності, курс і семестр, у якому вивчається дисципліна, її обсяг, форми підсумкового контролю, прізвище, ім'я і по-батькові розробника НМКО, перелік назв структурних розділів НМКО.

Мета і завдання курсу. Тут коротко сформульовано те, чого повинен досягнути студент у процесі вивчення дисципліни. Практично тут перераховані фахові компетентності, яких студент набуває у процесі освоєння оптики.

Рекомендована література до вивчення курсу "Оптика" – список літератури, якою можуть скористатися студенти при вивченні курсу. До цього списку входять і підручники, посібники та навчально-методичні посібники, підготовлені авторами даної статті.

Програма навчальної дисципліни – основний науково-теоретичний нормативний документ.

Лекційний матеріал. Це не тексти лекцій, а розширені тези якими викладач користується при читанні лекцій. До кожної теми курсу, а їх є 20, роз-

роблена система слайдів, де подаються визначення фізичних понять, законів і явищ, формули, іноді з виведенням їх, рисунки, графіки, фотографії, таблиці, формулюються висновки тощо. Студенти з цими матеріалами можуть ознайомлюватися заздалегідь, оскільки електронний варіант НМКО розміщений на сайті наукової бібліотеки і кафедри матеріалознавства та новітніх технологій ДВНЗ "Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника". Питання, винесені на самостійне опрацювання, також містяться в лекційному матеріалі, і викладач при читанні лекції на цьому акцентує.

Плани практичних і семінарських занять. Тут подаються теми і питання, які винесені на практичні і семінарські заняття.

Матеріали до практичних занять. У цьому розділі НМКО викладені матеріали до практичних занять, якими користується як викладач, так і студент при підготовці до практичних занять та їх проведенні. Якщо тема, що виноситься на практичні заняття велика за обсягом, то її розділяють згідно з тематикою на два або три заняття. Методичні поради щодо розв'язування задач з оптики викладені в електронній версії посібника (Остафійчук, Яцура, Яремій & Гамарник, 2016), розміщеного в останньому розділі НМКО.

Задачі для домашніх самостійних робіт № 1 і № 2. Студенти, які вивчають оптику, упродовж семестру повинні виконати дві домашні самостійні роботи: першу після вивчення перших п'яти тем, другу – після вивчення всіх інших. У кожній з домашніх самостійних робіт студент має розв'язати близько 70 задач, оформити їх відповідним чином і здати в певні строки для перевірки та оцінювання.

Задачі для аудиторних контрольних робіт № 1 і № 2. Тут наведено задачі (у кожному наборі близько 100 задач) для двох контрольних робіт, перша із яких проводиться після вивчення перших п'яти тем, друга – після вивчення всіх інших. Із цих задач формуються завдання для контрольних робіт. Кожне завдання складається із п'яти задач різних тем.

Вільний доступ до задач конт-

рольних робіт дає можливість студенту попрацювати над ними заздалегідь, що позитивно впливає на результати контрольних випробувань.

Питання для проведення теоретичних змістових модулів № 1 і № 2. Із питань, викладених у цих розділах, формуються завдання для складання теоретичних модулів. Як правило, пропонується два-три теоретичні питання та одна якісна задача.

Тести для поточного та підсумкового контролю знань. Вони готуються як у паперовій, так і в електронній версії навчально-методичного посібника (Яцура, Гасюк, Рачій & Гамарник, 2021), розміщеного в останньому розділі НМКО. Велика кількість тестів з предмету (оптики) надає впевненості, що результати підсумкового контролю будуть об'єктивними. Методика тестування (Яцура, Гамарник & Рачій, 2019) розміщена в цьому ж розділі.

Перелік лабораторних робіт та методичні поради щодо їх виконання. Тут наведено теми лабораторних робіт, вказано кількість годин, які відводяться на кожну з них. Самі лабораторні роботи та методичні поради щодо їх виконання містяться в навчально-методичному посібнику (Яцура, Гасюк & Кайкан, 2012), електронна версія якого розміщена в останньому розділі НМКО.

Рейтингові задачі – особливий розділ НМКО, де подано близько 100 задач підвищеної складності, які рекомендуються студентам для самостійного розв'язку. Правила оформлення розв'язку задачі, його захисту, критерії оцінювання розв'язку рейтингових задач наведені в розділі. Оцінка (у балах) за розв'язок рейтингових задач додається до загальної кількості балів при виставленні підсумкової оцінки.

Теми рефератів – список тем, на одну з яких студент повинен підготувати реферат. Методичні поради щодо його написання й оформлення, критерії оцінювання подаються у цьому ж розділі.

Питання для підсумкового контролю знань – питання на допомогу студентам у підготовці до підсумкового контролю, який може проводитися письмово, письмово-усно та в

режимі тестування.

Критерії контролю знань – це правила оцінювання знань студентів курсу. Передбачається оцінювання за видами аудиторної та позааудиторної навчальної діяльності, спрямованої на досягнення кінцевої мети вивчення дисципліни – набуття фахових компетентностей, які визначаються освітньо-професійною програмою: поточний, рубіжний (модульний) та підсумковий контроль.

Критерії оцінювання знань студентів з усіх видів робіт протягом семестру наведені у спеціальній таблиці. Тут подано відомість, у яку поетапно виставляються оцінки рубіжного контролю знань студентів (Яцура, Гамарник & Рачій, 2017).

Навчальні посібники в електронній версії – список підручників, навчальних посібників і навчально-методичних посібників в електронній версії з оптики, підготовлених розробником НМКО з колегами по кафедрі відповідно до навчальної програми для студентів фізичних спеціальностей університетів.

Наведена вище структура силлабусу та НМКО загального курсу фізики з розділу "Оптика" підготовлена для спеціальності "Фізика і астрономія". Для кращої наочності порівняння структур силлабуса і НМКО назви розділів вказаних документів зведені в порівняльну таблицю.

Отже, з результатів порівняльного аналізу структур силлабусу і НМКО випливає, що якщо НМКО доповнити частинами силлабусу: пререквізити, постреквізити, анотація курсу, академічний календар вивчення дисципліни, система оцінювання знань, політика курсу ("правила гри"), політика академічної поведінки і етики та дещо поточнити (за формою) тематику курсу НМКО (п.п. 6 і 15), то без найменшої шкоди (а скоріше навпаки) для організації навчально-виховного процесу можна обійтися без силлабуса. Тоді методичний супровід вивчення дисципліни буде складатися з трьох навчально-методичних документів – програми, робочої програми і навчально-методичного комплексу дисципліни.

НМКО, укладений нами для студентів спеціальності "Фізика і астро-

Порівняльна таблиця

Силлабус		НМКО	
1	Титульний лист	1	Передмова і наповнення НМКО
2	Зміст	2	Мета і завдання курсу
3	Загальна характеристика дисципліни	3	Рекомендована література для вивчення курсу
4	Пререквізити	4	Програма навчальної дисципліни
5	Постреквізити	5	Лекційний матеріал
6	Анотація (призначення) дисципліни	6	Плани практичних занять
7	Мета і цілі вивчення дисципліни	7	Матеріали до практичних занять
8	Результати навчання (компетентності)	8	Задачі до домашньої самостійної роботи № 1
9	Організація навчання	9	Задачі до домашньої самостійної роботи № 2
10	Академічний календар вивчення дисципліни	10	Задачі до аудиторної контрольної роботи № 1
11	Питання (або тести) для проведення теоретичних змістових модулів № 1 і № 2	11	Задачі до аудиторної контрольної роботи № 2
12	Питання (або тести) для проведення підсумкового контролю знань студентів	12	Питання для проведення теоретичного змістового модуля № 1
13	Система оцінювання знань студентів	13	Питання для проведення теоретичного змістового модуля № 2
14	Політика курсу («правила гри»)	14	Тести для проведення поточного і підсумкового контролю знань студентів
15	Політика академічної поведінки і етики	15	Перелік лабораторних робіт та методичні поради щодо їх виконання
16	Рекомендована література для вивчення курсу	16	Рейтингові задачі
17		17	Теми рефератів
18		18	Питання до підсумкового контролю знань
19		19	Критерії контролю знань
20		20	Список електронних підручників і посібників в електронній версії

номія" згідно з викладеними вище рекомендаціями, складається з 30 частин (розділів). Оскільки зміст розділів силлабусу і НМКО в основному розкриті вище, то далі наведена тільки структура новоукладеного НМКО: загальна характеристика дисципліни; анотація курсу; пререквізити; постреквізити; мета та цілі курсу; результати навчання (компетентності); програма вивчення курсу; тематика курсу – лекції, практичні, семінарські та лабораторні заняття, самостійна робота; академічний календар вивчення курсу; методичні поради що до

виконання домашніх самостійних робіт; задачі для домашньої самостійної роботи № 1; задачі для домашньої самостійної роботи № 2; методичні поради щодо виконання контрольних ро-біт; задачі для контрольної роботи № 1; задачі для контрольної роботи № 2; питання для проведення теоретичного змістовного модуля № 1; питання для проведення теоретичного змістовного модуля № 2; тести для поточного, рубіжного та підсумкового контролю знань (екзамену); рейтингові задачі; теми рефератів; методичні поради що до написання

оформлення реферату; питання для підсумкового контролю знань (екзамену); лекційний матеріал; матеріали до практичних занять; система оцінювання курсу; політика курсу (правила гри); політика академічної культури і етики; рекомендована література; підручники, посібники і навчально-методичні посібники в електронній версії; глосарій. Новий НМКО пройшов успішну апробацію в роботі в екстремальних умовах коронавірусної епідемії.

Однак при укладанні НМКД, на наш погляд, слід ураховувати наступ-

не:

- спрямованість на індивідуалізацію навчання;

- доступність для використання матеріалів студентами. Деякі науковці-педагоги погоджуються з такою тезою, але окрім тестів (Жорнова & Жорнова, 2012). Наша думка з приводу цього є такою: якщо з певної достатньо об'ємної і важливої теми програми навчальної дисципліни складено два десятка тестів і менше, то з авторами (Жорнова & Жорнова, 2012) потрібно погодитися, проте, якщо тема представлена великою кількістю тестів, наприклад, 100, 200 і більше, то робота над тестами при підготовці студента до поточного, рубіжного чи підсумкового контролю піде йому тільки на користь;

- о можливість самоконтролю в усіх видах навчальної діяльності студента (список контрольних запитань або тести). Тому для студентів спеціальності "Фізика і астрономія" підготовлено й видано навчальний посібник (Яцура, Остафійчук & Гамарник, 2017), електронна версія якого міститься і в НМКО у розділі "Навчальні посібники в електронній версії";

- готовність викладача до створення навчально-методичних матеріалів, які використовуватимуться в усіх формах навчальних занять.

Висновки та перспективи подальших досліджень. На основі результатів порівняльного аналізу структури, змісту та значення ссиллабусу і НМКД запропоновано доповнити НМКД частинами ссиллабусу, які в НМКД відсутні, і без найменшої шкоди для організації навчально-виховного процесу (скоріше навпаки) обійтися без ссиллабусу. Укладено новий НМКО для студентів спеціальності "Фізика і астрономія", який, використовуючи сучасні інформаційні технології, успішно використаний в дистанційній формі навчання під час коронавірусної епідемії. Новий НМКО максимально спрямований на індивідуалізацію навчання.

Планується подальше вдосконалення навчально-методичного супроводу вивчення фізичних дисциплін, що є невід'ємною частиною навчально-процесу.

СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ

Про вищу освіту. (2014). Відомості Верховної Ради (ВВР).

2. Равен, Дж. (2002). Компетентність в современном обществе. Москва: Когнито-Центр.

3. Нурманбетова, Д. Н., Неф?дова, Л. В. (2011). Методические рекомендации по разработке ссиллабусов. Астана: ЕНУ имени Л. Н. Гумилева.

4. Горожанкина, О. Ю. (2015). Педагогические принципы формирования профессиональной компетентности студентов педагогических вузов. *Наукові праці ДонНТУ*, 1, 44-50.

5. Ваганова, О. И., Хижная, А. В., Трутанова, А. В., Гладкова, М. Н., Лунева, Ю. Б. (2016). Силлабус как средство организации самостоятельной работы студентов. *Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований*, 11-5, 968-970.

6. Хаустов, М. М., Гордієнко, Н. О., Бачинський, Р. О., Поручіков, В. В., Колотілов, О. В. (2019). Syllabus: Організація самостійної роботи студента. Конференція ЛП, 65.

7. Сисоева, О. А., Лещенко, С. Д. (2009). Розробка та створення електронного навчально-методичного комплексу. Взято з http://ito.vspu.net/S A I T / i n s t _ k a f / k a f e d r u / m a t e m _ f i z u k a _ t e x _ o s v / w w w / N a u k o v a _ r o b o t a / d a t a / K o n f e r e n c i j a . S u s o e v a _ L e s c e n k o . h t m l

Жорнова, О. І., Жорнова, О. І. (2012). Науково-методичне забезпечення навчального процесу у вищій школі. *Вісник Книжкової палати*, 2, 6-9.

Мисліцька, Н. А. (2015). Теоретичні основи проєктування НМКД у вищому навчальному закладі. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка*, 127, 120-123.

Козій, Б. І., Степанюк, О. І. (2011). НМК як нова концепція методичних настанов для студентів. *Науковий вісник Львівського національного університету ветеринарної медицини та біотехнологій ім. С. З. Гжицького*, 3, 139-143.

Ковтанюк, М. М., Антонюк, Л. В. (2010). Сучасний НМК: можливості, проблеми, перспективи. Сучасні інформаційні технології, іноваційні

методи навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми, 26, 308-314.

12. Яцура, М. М. (2019). Силлабус. Загальний курс фізики. ч. I Оптика. Сп. "Фізика та астрономія". Сайт наукової бібліотеки ДВНЗ "Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника".

13. Яцура, М. М., Гамарник, А. М., Тадеуш, О. Х., Емельянова, Д. В. (2020). Силлабус: структура, зміст і його значення для навчально-виховного процесу студентів. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського*, 3, 133-141.

14. Яцура, М. М., Гамарник, А. М., Рачій, Б. І. (2017). Навчально-методичний комплекс з оптики (НМКО). Сайт наукової бібліотеки ДВНЗ "Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника".

15. Яцура, М. М., Гамарник, А. М., Рачій, Б. І. (2020). Навчально-методичний комплекс з оптики. *Освітні обрії*, 2, 80-85.

16. Яцура, М. М., Гасюк, І. М., Рачій, Б. М., Гамарник А. М. (2021). Курс за загальної фізики. Оптика. Тести. Івано-Франківськ: ДВНЗ "Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника".

17. Яцура, М. М., Гамарник, А. М., Рачій Б. І. (2019). Про вдосконалення тестового контролю знань студентів з фізики. *Освітній простір України*, 17, 102-106.

18. Остафійчук, Б. К., Яцура, М. М., Яремій, І. П., Гамарник, А. М. (2016). Практикум розв'язування задач з курсу загальної фізики. Івано-Франківськ: ДВНЗ "Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника".

19. Яцура, М. М., Гасюк, І. М., Кайкан, Л. С. (2012). Фізичний лабораторний практикум. Оптика. Івано-Франківськ: ДВНЗ "Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника".

20. Яцура, М. М., Остафійчук, Б. К., Гамарник А. М. (2017). Оптика. Запитання і відповіді. Івано-Франківськ: ДВНЗ "Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника".

REFERENCES

1. Pro vyshchu osvitu. (2014). [Law of Ukraine "On Higher Education"]. Vidomosti Verkhovnoyi Rady (VVR), 37. [in Ukrainian].
2. Raven, Dzh. (2002). Kompetentnost' v sovremennom obshchestve [Competence in modern society]. Moskva: Kognto-Tsentr [in Russian].
3. Nurmanbetova, D.N., Nef?dova, L. V. (2011). Metodicheskiye rekomendatsii po razrabotke sillabusov [Methodical recommendations for the development of syllabuses]. Astana: YENU imeni L.N. Gumileva [in Russian].
4. Horozhankyna, O. YU. (2015). Pedagogicheskiye pryntsypy formyrovannya proflessyonal'noy kompetentnosti studentov pedagogicheskikh vuzov [Pedagogical principles of formation of professional competence of students of pedagogical high schools]. Naukovi pratsi DonNTU, 1 (16), 44-50 [in Russian].
5. Vaganova, O. I., Khizhnaya, A. V., Trutanova, A. V., Gladkova, M. N., Luneva (2016). YU. B. Cillabus kak sredstvo organizatsii samostoyatel'noy raboty studentov [Syllabus as a means of organizing students' independent work]. Mezhdunarodnyy zhurnal prikladnykh i fundamental'nykh issledovaniy, 11-5, 968-970 [in Russian].
6. Khaustov, M. M., Hordiyenko, N. O., Bachyns'kyi, R. O., Poruchikov, V. V., Kolotilov, O. V. (2019). Syllabus: Orhanizatsiya samostiyanoi roboty studenta [Syllabus: Organization of independent student work]. Konferentsiya LII [in Ukrainian].
7. Sysoyeva, O. A., Leshchenko, S. D. (2009). Rozrobka ta stvorennya elektronnoho navchal'no-metodychnoho kompleksy [Development and creation of an electronic educational and methodical complex]. Retrieved from http://ito.vspu.net/SAIT/inst_kaf/kafedru/matem_fizuka_tex_osv/www/Naukova_robota/dat_a/Konferenciya.Susoeva_Lescenko.html [in Russian].
8. Zhornova, O. I., Zhornova, O. I. (2012) Naukovo-metodychne zabezpechennya navchal'noho protsesu u vyshchiiy shkoli: ustaleni normatyvy ta suchasni vymohy [Scientific and methodological support of the educational process in higher education: established standards and modern requirements]. Visnyk Knyzhkovoyi palaty, 2, 6-9 [in Ukrainian].
9. Myslits'ka, N. A. (2015). Teoretychni osnovy proyektuvannia NMKD y vyschomu navchal'nomy zakladi [Theoretical foundations of NMCD design in higher education]. Visnyk Chernihivs'koho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni T.H. Shevchenka, 127, 120-123 [in Ukrainian].
10. Koziy, B. I., Stepanyuk, O. I. (2011). NMK iak nova kontseptsiia metodychnykh nastanov dlia studentiv [NMC as a new concept of guidelines for students]. Naukovyy visnyk L'vivs'koho natsional'noho universytetu veterynarnoyi medytsyny ta biotekhnolohiy im. S. Z. Hzhys'koho, 3, 139-143 [in Ukrainian].
11. Kovtanyuk, M. M. Antonyuk, L. V. (2010). Sychasnyy NMK: mozhlyvosti, problemy, perspektyvy [Modern EMC: opportunities, problems, prospects]. Sychasni informatsiyni tekhnolohiy, inovatsiyni metody navchannia y pidhotovtsi fakhivtsiv: metodolohiia, teoriia, dosvid probkemy, 26, 308-314. [in Ukrainian].
12. Yatsura, M. M. (2019). Syllabus. Zahal'nyy kurs fizyky, ch. I Optyka. Sp. "Fizyka ta astronomiia" [Syllabus. General course of physics. Part I Optics. Mr. "Physics and Astronomy"]. Sayt naukovo biblioteky DVNZ "Prykarpat's'kyi natsional'nyy universytet imeni Vasylia Stefanyka". [in Ukrainian].
13. Yatsura, M. M., Hamarnyk, A. M., Tadeush, O. Kh., Yemelyanova, D. V. (2020). Syllabus: struktura, zmist i joho znachennya dlya vykhovnoho protsesu studentiv [Syllabus: structure, content and significance for the educational process in higher education institutions]. Naukovy visnyk Pivdenoukrainskoho natsional'noho pedahohichnoho universytetu imeni K.D. Ushynskoho, 3, 133-141. [in Ukrainian].
14. Yatsura, M. M., Hamarnyk, A. M., Rachiy B. I. (2017). Navchal'no-metodychnyy kompleks z optyky (NMKO) [Educational and methodical complex on optics (NMKO)]. Sayt naukovo biblioteky DVNZ "Prykarpat's'kyi natsional'nyy universytet imeni Vasylia Stefanyka" [in Ukrainian].
15. Yatsura, M. M., Hamarnyk, A. M., Rachiy, B. I. (2020). Navchal'no-metodychnyy kompleks z optyky [Educational and methodical complex on optics]. Osvitni obrii, 2, 80-85 [in Ukrainian].
16. Yatsura, M. M., Hasyuk, I. M., Rachiy, B. S., Hamarnyk, A. M. (2021). Kurs zahal'noyi fizyky. Optyka. Testy [Course in general physics. Optics. Tests]. Ivano-Frankivs'k.: DVNZ "Prykarpat's'kyi natsional'nyy universytet imeni Vasylia Stefanyka" [in Ukrainian].
17. Yatsura, M. M., Hamarnyk, A. M., Rachiy, B. I. (2019). Pro vdoskonalennia testovoho kontroliu znan? studentiv z fizyky [About improvement of test control of knowledge of students in physics]. Osvitniy prostir Ukrayiny, 17, 102-106 [in Ukrainian].
18. Ostafiychuk, B. K., Yatsura, M. M., Yaremiy, I. P., Hamarnyk, A. M. (2016). Praktykum roz-v'yazuvannia zadach z kursu zahal'noyi fizyky. Optyka (druhe vydannya, pe-reroblene i dopovnene) [Workshop for solving problems in the course of general physics. Optics (second edition, revised and supplemented)]. Ivano-Frankivs'k.: DVNZ "Prykarpat's'kyi natsional'nyy universytet imeni Vasylia Stefanyka" [in Ukrainian].
19. Yatsura, M. M., Hasyuk, I. M., Kaykan, L. S. (2012). Fizychnyy laboratornyy praktykum. Optyka [Physical laboratory workshop. Optics.]. Ivano-Frankivs'k.: DVNZ "Prykarpat's'kyi natsional'nyy universytet imeni Vasylia Stefanyka" [in Ukrainian].
20. Yatsura, M. M., Ostafiychuk, B. K., Hamarnyk, A. M. (2017). Optyka. Zapytannia i vidpovidi [Optics. Questions and answers]. Ivano-Frankivs'k.: DVNZ "Prykarpat's'kyi natsional'nyy universytet imeni Vasylia Stefanyka" [in Ukrainian].

Стаття надійшла

UDC

ANDREIEVA OLENA, post graduate student, Pedagogy department,
Volodymyr Dahl East Ukrainian National University
ORCID 0000-0003-3622-886X
yeland655@gmail.com

IMPACT OF LITERARY WORKS ON DEVELOPING EMOTIONAL INTELLIGENCE AND RAISING HUMAN VALUES

АНДРЕЄВА ОЛЕНА, аспірант кафедри педагогіки,
Східноукраїнський національний університет
імені Володимира Даля

ВПЛИВ ЗАСОБІВ ХУДОЖНЬОЇ ЛІТЕРАТУРИ НА РОЗВИТОК ЕМОЦІОНАЛЬНОГО ІНТЕЛЕКТУ ТА ФОРМУВАННЯ ЛЮДСЬКИХ ЦІННОСТЕЙ

The article reveals theories of modeling and syntony and the way literary works play a cornerstone role in both forming and developing Emotional Intelligence (EI) in students. Formation and development of the universal and spiritual human values in students has always been one of the most important tasks of education. Nowadays the problem of degradation of people's morality, violence, consumer culture and the necessity of educating young people to develop their humanity and spirituality has been more actual than ever along with the importance of humanitarian education.

Key words: emotional intelligence, human values, spiritually developed person, fiction, raising values.

Анотація. Стаття розкриває теорії моделювання та синтонії, а також те, як літературні твори відіграють важливу роль у формуванні та розвитку емоційного інтелекту (EI) у студентів. Формування та розвиток емоційного інтелекту та загальнолюдських і духовних цінностей завжди було одним з найважливіших завдань виховання. На сьогоднішній день проблема деградації моралі людей, насильства, споживчої культури та необхідність виховання молодих людей для розвитку їхньої гуманності та ду-

ховності є як ніколи актуальними разом із важливістю гуманітарної освіти.

Ключові слова: емоційний інтелект, людські цінності, духовно розвинена людина, художня література, виховання та формування цінностей.

Research aims: to analyze the effect of fiction literature on developing EI; to track the relation and dependence of the emotional intelligence on the level of the empathy development in a person.

During the research, there were used such methods as analysis, synthesis, systemic, comparative, structural-functional, and dialectical methods. A synergistic methodological approach was used to managing as a complex, multilevel, open system. The theoretical basis of the research is the views of such researchers as R. Baron, D. Goleman, R. Boyatzis, K. Petrides, A. Furnham, D. Gallagher, R. Sheentich, L. Vygotsky and others.

Statement of the problem in general.

The basic components of the human mind refer to three basic functions: cognition, feelings, and volition. The cognitive component of the mind includes actions, which need reasoning, comparing, assuming, inferring, evaluating. The main process of the cognitive function is concerned with conceptualizing, reasoning, and figuring things out. The feeling (or emotional) function is that part of the

mind which is our internal monitor, which informs us of how we are doing in any given situation or set of circumstances (*Marinella Russu, 2018*). In that regard, let's consider one phenomenon that makes a literary work a unique factor in influencing the formation of the values system of the individual - this is how it allows us to be "transposed" into the imaginary world by offering a form of cognitive modelling of the social world with absorbing emotional consequences for the reader.

Analysis of research and publications. Fiction literature is one of the underestimated ones and the main key to achieve the goal. Its functions and influential power creates a great impact on the mind raising empathy and understanding of other people as well as ourselves. Empathy in its turn generates love, respect, realizing the preciousness of life and shapes the needs. Under the influence of the literature a person realizes the need to create, evaluate the beauty, and learns the better ways to express the emotions. Along with that, fiction literature contributes in developing emotional and social intelligence thus helping create a healthier society. The consciousness of the modern student is fed with tons of unnecessary information of a destructive nature, which contributes to the devaluation of vital and spiritually forming

postulates. Therefore, it is necessary to appeal to the mind of the child, to teach him or her to choose the meaning of life independently and to find ways of its realization in the context of culture and fiction.

The phenomenon of emotional intelligence is being studied by an increasing number of researchers. Currently, all the variety of theories and concepts of emotional intelligence comes down to two main ones: mixed models R. Bar-On, D. Goleman, R. Boyatzis, K. Petrides, A. Furnham etc. And models abilities in the works of J. Mayer, P. Salovey, D. Caruso. Also this construct is being studied at the scientific and methodological level by D. Ushakov, D. Lyusin, E. Sergienko, I. Andreeva, A. Petrovskaya, as well as in practical-applied context in a number of works by M. Manoilova, G. Yusupova, I. Egorov, O. Belokon, T. Pankova, E. Erokhina, D. Nenashev, I. Stepanova, E. Crib, L. Kamyshnikova, A. Kravtsova and others. The problem of the development of moral feelings, moral behaviour of the individual and empathy education occupies a significant place in the scientific research by L. Vygotsky A. Zaporozhets, A. Leontiev, D. Elkonin, I. Yusupova, T. Koryagina, E. Kozlova, L. Strelkova, A. Kosheleva, etc. Psychologists denote moral relations as stimulants of human behaviour, manifesting themselves in the form of needs, interests, inclinations that were objects of study in the works by L. Vygotsky, P. Halperin, A. Zaporozhets, A. Leontiev, B. Mukhina, A. Petrovsky. The need to use pieces of art, such as literature, in the process of empathy raising is substantiated by many researchers and educators: L. Tolstoy, K. Ushinsky, A. Makarenko, V. Belinsky, A. Pushkin, A. Gorky, Y. Komensky, I. Pestalozzi, D. Locke, I. Ilyin, D. Likhachev, L. Vygotsky, V. Davydov, L. Bozovic.

Presentation of the main research material. How does fiction literature help form and develop emotional intelligence? To answer this question let's first regard literary fiction's importance in projecting emotions and modelling one's own social, emotional experience, and

relation to EI.

The model of emotional intelligence presupposes the sequential and parallel development of four main functions: self-awareness (the image of "I", understanding of the "psychological structure" of oneself); self-control (the ability to cope with your feelings, desires); social sensitivity (the ability to establish contacts with different people); relationship management (the ability to cooperate, the ability to maintain, develop, strengthen contacts).

J. Meyer and P. Nightingale identified several levels of development of emotional intelligence, namely:

- Perceiving and evaluating emotion is the first level that involves identifying emotions and emotional content both to oneself and to others, recognizing emotions in projects, language, sounds and behavior.

- Understanding and analysis of emotions - this level includes knowledge of emotions, using the emotional content, their classification, the reasons that cause various emotional states, the development of alternative solutions in the field of emotional situations, the interpretation of how emotions are reflected in interpersonal relationships.

- Emotional facilitation of thinking - at this level, emotions positively influence thinking, prioritizing important information, providing emotional interaction with cognitive processes.

- Managing emotions and the ability to grow emotionally and intellectually - this stage includes understanding the social consequences of emotions and feelings, controlling emotions in relation to oneself and others, and defining emotional states by encouraging positive and negative manifestations. V. Popluzhny claimed that intellectual experiences and emotions reflect the subject's attitude to cognition. If in aesthetic and moral feelings we experience what we know, then in intellectual feelings we experience what and how we know (Goleman, 1995).

EI (emotional intelligence) - (according to many authors and sources) is a set of cognitive abilities

to identify, understand and manage one's own and others' emotions. According to G. Gardner's concept, EI consists of intrapersonal and interpersonal components. The first is characterized by such features as: reflection, self-awareness, self-control, self-esteem and motivation for achievement.

R. Bar-On considers emotional intelligence as a set of non-cognitive abilities and skills that affect the ability to successfully cope with the demands and pressures of the environment. It was R. Bar-On who introduced the term of EQ into psychological science - Emotional Quotient. R. Bar-On's model of emotional intelligence consists of five main components, each of which, in turn, consists of several sub-components, including: self-knowledge (self-confidence, awareness of their emotions, self-esteem, independence, self-actualization), interpersonal communication skills (interpersonal relationships, empathy), ability to adapt (flexibility, problem solving, connection with reality), stress management (control of impulsivity, resistance to stress), predominant mood (optimism, happiness) (Kostyuk, 2005).

M.O. Knebel, noting that a talented person must have a mental process that should guide him to creativity, to inspiration.

Note that in the work of LS Vygotsky's "Psychology of Art" in 1925 brought forward the phrase "emotional thinking". L.S. Vygotsky, criticizing intellectual approaches to art, speaks of art as a work of thought, calling it a very special kind of emotional thinking. "It is necessary not only to find out exactly how the laws of emotional thinking differ from other types of this process, it is necessary to prove further how the psychology of art differs from other types of the same emotional thinking".

It has been established that certain areas of the brain are activated simultaneously when moving stimuli are perceived and when these same stimuli are presented. Thus, it turns out that in the human brain there are areas that encode actions and objects, regardless of whether they are real, perceived by the imagination, or simply

provided by visual stimuli. An important theoretical statement of the psychological functions of literature was made by George Eliot (1856/1883). The scientist suggested that we would benefit most from the works of an artist, poet or novelist, because they awaken our feelings. That is, if we read, we gain experience, empathize with the character, and feel. Thus, the student reader learns empathy. The word empathy is a relatively modern term; it arose in aesthetics. Empathy is a cognitive, intellectual ability to recognize the emotions of others and to feel and empathize with others. This quality includes compassion and concern for the needs of others. The acquaintance of the individual with literature enhances figurative thinking. The creative processes caused by the story make people more empathetic and the reader becomes more empathetic when reading fiction (*Zhuravleva, 2005*). A person who perceives the pain of another as his own does not do it, cares about the feelings of others. This quality should be especially cultivated among student youth, because the time they spend in higher education, they actively socialize, learn and learn from each other's experience. Moreover, student youth learn, form personality and value orientations. (*Likhachiov, 1995*).

By teaching students to read and perceive artistic texts, we promote development of:

- Imagination
- The student's ability to draw images of him/herself, responding to literary stimuli to it.
- Emotional resonance
- The emotions that the student feels when empathizing with the characters.
- Empathy
- Empathy, compassion for the characters allow the student to develop the ability to think about the inner world of another person, to open it from the subjective side of another person's consciousness, to transfer it to himself.
- Developing personal identifying
- The phenomenon of the ability to establish a connection between your personality and character. By the way, it is on identification, as well as related

associations and analogies, is based on the development of the student's personality, the birth of his image of "I" not only today but also in the future.

- Experience
- A variety of life situations and an incredible variety of their solutions – help the reader to acquire knowledge, which for various reasons did not receive in the parental family.
- Therapeutic effect
- Enriching the student's personality with spiritual and emotional experience of the characters, perception can lead to a therapeutic effect: relieves not only mental but also physical pain, gives a lot of opportunities to overcome life's difficulties.
- Own creativity
- The student, inspired by the work, finds an opportunity to realize their impressions in their manifestations of creativity.
- Criteria of values
- Drawing conclusions, summarizing and analyzing, determining their attitude to the characters and events of the work, the student determines his own conscious reaction to black and white, independently develops a position of criteria for artistic and human values.

Thus, we come to the conclusion that fiction is necessary for the development of the student's personality. His imagination, values, emotional and social intelligence, as well as much more - directly depends on our reading of the essence of the work.

D.S. Likhachev: "Literature serves as a guide to other eras and to other peoples, reveals to you the hearts of people – in short, makes you wise!" (*Likhachiov, 1995*).

Literature is of great importance in the formation of value orientations of the individual, as it introduces a range of living and diverse social phenomena, complex interpersonal relationships and connections, reveals the dialectic of the human soul, helps to better understand, evaluate and accept the personality of oneself and. to make personally meaningful. After all, it is very important to know oneself, to love oneself, to come to the conclusion that a person, as a student's personality and

another person, with own life, feelings, well-being is one of the most important values!

The process of forming the basis for the formation of this value by means of literature has a number of specific features. First, the work of art educates not abstract enumeration of moral norms and values, but through the concrete-sensual embodiment of living human characters in their entirety educates the ability to better understand not only others but themselves. Secondly, in real works of art, only a moral assessment of the deed or character of the heroes is never given. It is always integrated into the aesthetic: good is revealed as beautiful, sublime; evil – as low, ugly. The assessment is not given in abstract-theoretical form, but with the help of a complex set of pictorial and expressive means. Third, in contrast to the moral norms and principles that are mandatory in all cases of life, the literature shows the moral aspects of human nature in reality, aesthetically evaluating not only human actions, but also the conditions, their environment. The ability to control the external manifestations of their emotions is negatively associated with a sense of sympathy for themselves, agreement with their internal motivations, acceptance of themselves and their shortcomings. The more the student controls his emotional, the more he suppresses spontaneous bodily manifestations, the less he accepts his image of "I" as a person and accompanying the assessment of this way of emotion. H. Idi believes that the idealization of one's own image promotes the choice of a position of acceptance and patience in any situation, which leads to a loss of self-esteem (*McKeon, 1987*).

Researchers note that the structure and specificity of the individual's attitude to his own "I" has a regulatory effect on almost all aspects of behavior, playing a crucial role in establishing and maintaining interpersonal relationships (*Zhuravliova, 2006*).

Much work has been done to determine how readers understand the narrative. During text perception readers develop a mental representation

or their own model of text sense (*Diana I. Tamir, Andrew B. Bricker, David Dodell-Feder, and Jason P. Mitchell, 2015*). Mental modelling has two main goals. People form models of the mind of those with whom they interact. Such modelling allows people to conclude about other people's mental states (*Diana I. Tamir, Andrew B. Bricker, David Dodell-Feder, and Jason P. Mitchell, 2015*). This ability is studied as a theory of reason in psychology and is also known as taking a conscious position. The idea of modelling, the "world of the imagination", is closely related to our subjective reading experience. Why do we feel "immersed" in the events of the novel? One reason is probably because the stories are abstractions and therefore rely on the participation of a reader. In order to understand what the characters think and feel the reader needs to design them in the space of the literary work. The idea that the experience of literary narratives comes from the simulation is based on several key components, including imagery. Studies show that the brain provides the simulation of experience during abstract cognition. The main function of the cognitive system is to create simulation modelling (*Diana I. Tamir, Andrew B. Bricker, David Dodell-Feder, and Jason P. Mitchell, 2015*).

Value orientations are formed during the development of social experience and are manifested in goals, ideals, beliefs, interests and other manifestations of personality and act both at the level of consciousness and at the subconscious level, determining the direction of volitional efforts, attention, intelligence. Social intelligence has a vector from inter to intra, from actual interpersonal events to the results of awareness of these events which are fixed in the cognitive structures of the psyche in the form of skills and abilities. Empathy is the basis of sensitivity – a special sensitivity to the mental states of others, their aspirations, values and goals, which in turn forms the social intelligence. The scientist emphasizes that social intelligence is a relatively independent praxeological formation. Thus, as noted above, social intelligence is closely

related to emotional, and certain methods and exercises for the development of emotional intelligence have been used to develop social intelligence.

The purpose of the simulation is to understand and to some extent predict the behaviour of the character. It is easier to understand the detached social process than the interaction between processes within the complex notion. Society is also a complex system in which we can understand individual cause and the effect processes quite easily. Simulation of reading experience can occur within the imagination of a person (*Marinella Russu, 2018*). It has been established that certain areas of the brain are activated simultaneously when activating stimuli are perceived and when these stimuli are presented. Thus, it turns out that the human brains have areas that encode actions and objects, whether they are real, perceived or imagined, or simply provided by visual stimuli. The most important feature of the development of emotional intelligence, as recognizing the emotions of other people, is syntony, defined by Ya. Mazurkevich as instinctive consonance with the environment. A syntonic personality involuntarily experiences emotions that coincide with the emotions of people with whom he/she is in direct contact or, we can deduce, which the person imagines by immersing in reading. A perceiver is happy when the others have fun, and sad when they are sad (*Andreieva, 2011*).

An important theoretical statement of the psychological functions of literature was made yet by George Elliot. The scientist suggested that we would draw the greatest benefit from the works of an artist, poet or novelist because they awaken our senses. That is, as we read, we gain experience, empathize with the character, and feel. Thus, the student reader learns to see and feel the outcome of a social experience by a fiction character by the psyche modeling process. Therefore, a reader learns to experience emotions along with forming preferences and judgements in favour of one or another character. A person learns to

sympathise, and along with that - empathy is developed. The word 'empathy' is a relatively modern term; it originated in aesthetics. And determines the level of EI development. Empathy is a cognitive, intellectual ability to recognize the emotions of others and to feel and empathize with others. This quality includes compassion and concern for the needs of others. Familiarity with an individual enhances imaginative thinking. The creative processes of storytelling makes people more empathetic and the reader becomes more empathetic when reading fiction (*Watt, 1957*). A person who perceives the pain of another as not doing it cares for the feelings of others.

This notion finds its provement in the theory by Albert Ellis. A life situation which a person is experiencing, named an activating event A, doesn't trigger direct emotional reaction, consequently C. There is a cognitive mediator called B which represents a system of knowledge, ideas, beliefs which ones, in their turn, cause a certain amount of emotional reactions (*Ellis, 2015*). Thus literary works play the huge role in forming and developing EI. Especially this should be cultivated among the student youth, since the time they spend in HIGHER EDUCATION, they actively socialize, learn and follow each other's social choices. Moreover, student youth learns, shapes their personality and values.

The special interest in this respect draws fiction as a special kind of art. It is not static, limited in time and space, themes set the behaviour patterns to deal with. Behind every hero, there is a concrete picture of the world. A person often evaluates his/her actions, sometimes without realizing it, comparing them with those values that the reference hero sticks to. Hence the images created artistically, in this case, may influence the decision-making operations of a person in a situation making him/her prefer particular things to some others, prioritize thy events, characters, forming his/her own opinion about the acts of the characters. Which in its turn contributes forming competences and expressing the personality, that is necessary ground

for EI raising, according to Andreieva (Andreieva, 2011).

Thus, the literature, fiction, is designed to perform a number of functions, allowing people to be aware of the environment, to experience certain emotions in the world, take aesthetic pleasure, go away from reality to the world of imagination, enrichment. Researchers note that the structure and specificity of an individual's attitude to one's self has a regulatory influence on virtually all aspects of behavior, playing a crucial role in establishing and maintaining interpersonal relationships (Andreieva, 2011).

Literature itself is an important source-forming source, which is why we chose this tool for the formation of values "man" and "spirituality". "If literature wants to preserve the right to exist and avoid becoming another political instrument, it must again become the voice of the individual... [literature] allows man to preserve his consciousness. It is the conversation with oneself that can be called the source of literature." Gao Xinjiang said. World Literature: Nobel Laureates (1981–2014) author BR Mandel.

Conclusions and prospects for further research. The problem of EI formation and development lies in the centre of the scientific discussion. Nevertheless, the scientists agree on the following: EI can and must be taught and developed in the process of learning by the person. At the current time the basis for developing education pursuing the goal to develop EI of children, youth, and adults. Effective, resultative secondary and high education with a focus on emotional intelligence developing is still a dream and requires elaboration.

REFERENCES

Russu, M. (2018). Portraits and Emotions Developing Emotional Intelligence Through Art School Intervention. Psychology Research. Retrieved from <https://www.researchgate.net/publication/326230563>.

Reading fiction and reading minds: the role of simulation in the default network. (2015). Oxford, 1.

Andreieva, I. N. (2011). Эмоциональный интеллект как феномен современной психологии. Новополюк: ПГУ. 387 с.

Watt, I. (1957). The Rise of the Novel. Berkeley. Retrieved from https://scholar.google.com/scholar_lookup?title=The+Rise+of+the+Novel&author=I.+Watt&publication_year=1957&.

Ellis, A. Cognitive Behaviour Therapy Theory. Retrieved from <https://www.cbttherapies.org.uk/wp-content/uploads/2015/05/CBTTheoryDLWorkbook-Albert-Ellis-Module-1.pdf>.

Goleman, D. (1995). Emotional Intelligence. New York: Bantam Books. 352 p.

Kostyuk, A.V. (2014). Emotional intelligence and ways of its development. Scientific Bulletin of Kherson State University, 85–89.

Журавльова, Л.П. (2006). Психологія емпатії: монографія. Київ: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка. 328 с

Лихачёв, Д. С. (1995). Воспоминание о ГУЛАГе и их авторы. СПб: Logos. 519 с.

McKeon, M. (1987). The Origins of the English Novel, 1660-1740. Baltimore: Johns Hopkins University Press.

TRANSLITERATION

Russu, M. (2018). Portraits and Emotions Developing Emotional Intelligence Through Art School Intervention. Psychology Research. Retrieved from <https://www.researchgate.net/publication/326230563>.

Reading fiction and reading minds: the role of simulation in the default network. (2015). Oxford, 1.

Andreieva, I. N. (2011). Emotsionalnyi intellekt kak fenomen sovremennoy psihologii. Novopolotsk: PGU. 387 s.

Watt, I. (1957). The Rise of the Novel. Berkeley. Retrieved from https://scholar.google.com/scholar_lookup?title=The+Rise+of+the+Novel&author=I.+Watt&publication_year=1957&.

Ellis, A. Cognitive Behaviour Therapy Theory. Retrieved from <https://www.cbttherapies.org.uk/wp-content/uploads/2015/05/CBTTheoryDLWorkbook-Albert-Ellis-Module-1.pdf>.

Goleman, D. (1995). Emotional Intelligence. New York: Bantam Books. 352 p.

Kostyuk, A.V. (2014). Emotional intelligence and ways of its development. Scientific Bulletin of Kherson State University, 85–89.

Zhuravlova, L.P. (2006). Psihologiya empatiyi. Kyiv: Vid-vo ZhDU Im. I. Franka. 328 s

LihachYov, D. S. (1995). Vospominanie o GULAGE i ih avtoryi. SPB: Logos. 519 s.

McKeon, M. (1987). The Origins of the English Novel, 1660–1740. Baltimore: Johns Hopkins University Press.

Стаття надійшла



УПРАВЛІННЯ ОСВІТОЮ

УДК 378.016:811.161.2'35-26 "20"

ВАЛЕНТИНА ГРЕЩУК, кандидат філологічних наук, доцент кафедри загального та германського мовознавства, директор Навчально-наукового інституту українознавства, Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника, Україна
 ORCID ID 0000-0001-5702-6824
 valentya.greshchuk@pnu.edu.ua

НАТАЛІЯ ДРАНІЦИНА, провідний фахівець Навчально-наукового інституту українознавства, Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника, Україна
 nataliadranitsyna@gmail.com

УПРОВАДЖЕННЯ НОВОГО ПРАВОПИСУ У СФЕРУ ОСВІТИ ТА КУЛЬТУРИ

VALENTYNA GRESCHUK, Candidate of Philological Sciences, Associate Professor of General and German Linguistics, Director of the Educational and Scientific Institute of Ukrainian Studies, Vasyl Stefanyk Precarpathian National University, Ukraine
NATALIA DRANITSYNA, Leading Specialist of the Educational and Scientific Institute of Ukrainian Studies, Vasyl Stefanyk Precarpathian National University, Ukraine

INTRODUCTION OF A NEW SPELLING IN THE FIELD OF EDUCATION AND CULTURE

У статті охарактеризовано особливості становлення та кодифікації нової редакції Українського правопису. З'ясовано, що мовні інновації невідкладно призводять до змін в освітній та культурній галузях, спричинюючи пошук нових ідей, прийомів, методів для формування правописної компетенції здобувачів вищої освіти.

Ключові слова: український правопис, правописні інновації, українська літературна мова, мовна норма, кодифікація, професійна підготовка, освітній процес, заклади вищої освіти, сфера культури.

Summary. The article describes the peculiarities of the formation and

codification of the new edition of the Ukrainian orthography. It is established that language innovations immediately lead to changes in educational and cultural fields, causing the search for new forms, ideas, methods for the formation of spelling competence of students.

Key words: Ukrainian spelling, spelling innovations, Ukrainian literary language, language norm, codification, professional training, educational process, institutions of higher education, culture.

Meta: визначити місце і роль нового українського правопису в сучасній українській мові; здійснити методичне обґрунтування імплементації пропонованих новою редакцією інновацій у сфе-

ру освіти та культури.

Постановка проблеми в загальному вигляді. Нова редакція Українського правопису, яка набула чинності від 22 травня 2019 року, стала предметом жвавих дискусій. Значення стабільної мовної норми для духовної культури неоціненне, оскільки вона забезпечує чіткість правил літературної мови, сприяє усталенню грамотності населення. Національна комісія з питань правопису працювала над документом понад три роки. Уперше новий правописний проєкт було опубліковано в серпні 2018 року, потім тривало громадське обговорення, тому в остаточній редакції було враховано чимало зауважень. Частина громадян занепокоєна двоякістю та нелогічністю низки

оприлюднених положень, а хтось акцентував на тому, що вони є дащиною минулому і не відповідають сучасним вимогам.

Варто наголосити, що вперше за всю історію України нова редакція правопису пройшла етап широкого громадського обговорення, протягом якого було висунуто близько трьох тисяч пропозицій.

Відомо, що однією з найсуттєвіших ознак етнокультурної цілісності держави є функціонування в різних суспільних сферах літературної мови, яка має кодифікований правопис. Як зазначають автори нового Українського правопису, сучасна редакція повертає до життя деякі особливості правопису 1928 року, що є частиною української орфографічної традиції та поновлення яких має сучасне наукове підґрунтя. Водночас правописна комісія керувалася розумінням того, що й мовна практика українців другої половини ХХ – початку ХХІ сторіч уже стала частиною української орфографічної традиції. Таким чином, кодифікатори мови не можуть знехтувати тим, що мову народу творить його історія: мова змінюється, і правопис має відображати насамперед її сучасний стан.

Основними характеристиками мовних норм, як відомо, є системність, історична і соціальна зумовленість та стабільність. Ця остання ознака, зрештою, не суперечить властивості мовної норми змінюватися, у чому ми й переконалися, розглянувши головні інновації у новій редакції Українського правопису. Якщо в орфоєпії, граматиці здебільшого наявна орієнтація на зразок, модель, то в лексичній системі реалізація норми підпорядковується ще й змістові, який залежить у кожному конкретному випадку від контексту. Варто зазначити, що мовні норми інколи зазнають змін відповідно до потреб суспільства в кодифікації написань з огляду на нові підходи (Окуневич, 1998, с. 150).

Аналіз досліджень і публікацій. Процес нормалізування української літературної мови впер-

ше пов'язаний з ім'ям Олекси Синявського. Він виступав за єдність літературної мови на всій українській території, проти орієнтації літературних норм української мови на місцеві особливості. У зв'язку з цим Олексу Синявського вважають третім після Тараса Шевченка, Бориса Грінченка видатним діячем, який своєю діяльністю визначив подальший розвиток української літературної мови.

Історичні аспекти правописного питання в Україні та нагальність змін із метою відтворення традиційних правописних норм розглядалися у працях О. Пономаріва (Пономарів, 2013), В. Німчука (Німчук, 2009), Л. Назаревич (Гавдида & Назаревич, 2014) та інших. Проблему доцільності правописних змін у контексті сучасного соціокультурного становища в Україні висвітлює Н. Фіголь (Фіголь, 2011). Однак згадані праці видано задовго до оприлюднення проєкту нової редакції Українського правопису 2018 р., тому вони цілком не пояснюють походження окремих елементів, пропонує Українською національною комісією з питань правопису.

У сучасних умовах орієнтації вищої освіти на зв'язок змісту навчання з обраною випускником професією вагомим значенням для формування мовної й мовленнєвої культури здобувачів вищої освіти набуває вдосконалення самого змісту вищої освіти, спрямованого на формування всебічної мовленнєвої компетенції студента, яка виявляється насамперед у нормативності та правильності мовлення.

Удосконалення загальної культури мовлення певною мірою залежить від методів та прийомів організації навчальної роботи. Серед традиційних методів (репродуктивного, проблемного, оперативного, продукування мовлення (комунікативного), контролю і самоконтролю) учені виділяють метод зіставлення (О. М. Біляєв, Н. Ф. Пашковська, О. Н. Хорошковська), розвитку творчих здібностей мовців (О. М. Біляєв, М. С. Вашу-

ленко, М. І. Пентилук та ін.) (Окуневич, 2003, с. 19). Надзвичайно вдалим методом проведення занять виступають різні види інтерактивного імітаційного навчання (репродуктивні тренінги, моделювання ситуацій спілкування, рольові та сюжетні ігри), покликані забезпечити творче професійне мислення, пізнавальну мотивацію і професійне застосування знань у навчальних умовах. Саме їх вважають ефективними в удосконаленні культури мовлення здобувачів вищої освіти, адже сприяють активному спілкуванню студентів, копіюванню наявних мовних зразків, формулюванню власних висловлювань, а також відкривають широкі можливості для запобігання в мовленні помилок інтерферентного характеру; виводять особистість за межі стандартних завдань, розвивають самостійність, ініціативу; сприяють професійному росту майбутнього фахівця, засвоєнню циклу основних базових дисциплін, формуванню національної свідомості, української ментальності, моральних переконань (Карпіловська, 2004, с. 17).

Виклад основного матеріалу дослідження. Із становленням незалежної України, зміною статусу української мови, новими умовами її функціонування і розвитку, а також вивільненням з-під ідеологічного диктату інституцій, призначених досліджувати її та опікуватися культурою мовлення, закономірно постало питання про перегляд норм української мови, кодифікованих у радянський період. Щодо багатьох змін, узаконених у сучасній українській мові, вихід можна вбачати, очевидно, у тимчасовому паралельному використанні традицій з перспективою вибору єдиної норми після апробації варіантів у науковому обігу.

Найбільш обговорюваним стало питання доцільності вживання фемінітивів. "Упродовж історичного розвитку категорія фемінітивності вбирала в себе певною мірою особливості суспільного розвитку українського народу - від напівцивілізованих додержавних племін-

них відносин до перших феодальних стосунків у межах різних територій і далі у процесі всього державного життя. Назви жінок відображали таким чином спеціалізацію жінки в українському суспільстві, починаючи з найменшого соціального колективу (сімейного) до найбільшого (професійного). Тому найменування жінок викликають зацікавлення з погляду соціолінгвістичних досліджень, які й передбачають виявлення зв'язків між мовою і суспільством у синхронії і діахронії" (*Брус, 2019, с. 311*). Літературна мова знає чимало випадків, коли єдино прийнятною формою позначення жінки-виконавиці дії чи професії є лише фемінітив. Це й доводить неприродність заперечення їхнього права бути частиною офіційної норми. "Лінгвокультурологічний аналіз категорії жіночності дав можливість охарактеризувати концептосферу поняття жінка та смислові компоненти, що відображають ознаки жіночої поведінки, засвідчують ментальність українського жіноцтва. Смислові частини концептосфери жінка розвинулися як стереотипні поведінкові ознаки жінок, властиві національній культурі. Ментальність української жінки формувалася століттями і базувалася на вироблених багатьма поколіннями стабільних формах самоорганізації суспільного та родинного життя, господарювання, спілкування, відпочинку, нормах моралі й етикету, національного життя загалом" (*Брус, 2019, с. 354–355*).

Тривала бездержавність української нації зумовила те, що різні наші "сусіди" намагалися асимілювати наш народ, всіма засобами прищепити йому відчуття меншовартості, нищили його культуру та мову. І через те становлення нашого правопису (фонетики, орфографії та пунктуації зокрема) стало процесом довготривалим, неоднозначним і стихійним.

Навіть відносна стабільність норм української мови на певному етапі її розвитку зумовлює перегляд основних положень та пра-

вил для того, щоб відреагувати на зміни в сучасній мовно-писемній практиці, визначити тенденції написання нових запозичених слів, власних назв, усунути застарілі формулювання та спростити й уніфікувати орфографічні норми. Хоч уточнення й коригування орфографічних правил - це завдання насамперед професійних мовознавців, співтворцями Українського правопису є також широке коло освічених українців, писемна практика яких узвичаює ту чи іншу орфографію.

Нинішня українська мова є багатофункціональним явищем із розвинутою та різноплановою стилістикою, сучасною науковою термінологією, безпосередньою взаємодією з багатьма інтернаціональними мовами. Вона відкрита й динамічна. Змінюється лексика, з'являються нові терміни в різних сферах суспільної комунікації, виникає потреба адаптації загальних і власних назв до раніше сформульованих орфографічних правил.

Розвиток і консолідація правопису будь-якої мови великою мірою залежить від становлення самої нації. Довготривала бездержавність українців спричинила численні спроби асиміляції нашого народу, формування комплексу меншовартості, руйнування культури, різного роду спотворень, уподібнень і "засмічень", а інколи й навіть заборон української мови. Саме тому становлення Українського правопису, усіх його підсистем, стало значною мірою нелегким і стихійним процесом. Увесь час виникає проблема створення єдино прийнятною системи загальних орфографічних правил, адже без уніфікованого для всієї нації правопису не може обійтися жодна літературна мова, бо він сприяє укоріненню мовних норм, а також розвитку мовної та національної культури українців.

Чимала кількість громадян на стадії обговорення нової редакції визначили і можливі проблеми щодо утвердження Українського правопису 2019 р. та його імплементації у сферу освіти і культури,

а саме варіантність норми, яка може призвести до подальших суперечок та браку уніфікованості підходів. Радикальна зміна правописних норм може дезорієнтувати людей через небажання чи неспроможність перевчитися. Існує й протилежна думка: у період, коли мова тільки утверджується, коли її норми ще не стали "табличкою множення" для більшості населення країни, саме тоді й варто реформувати чинні норми.

Зміни, яких зазнала українська мова протягом радянського періоду, не можна вважати наслідком її розвитку. Неприйняття варіативності й розмивання норм є безпідставними. Мова, що звільнилася від гніту, має повернути собі й необхідний простір свобод для природного руху, розвитку й удосконалення.

28 січня 2021 року Окружний адміністративний суд Києва визнав незаконною та скасував постанову Уряду про запровадження нового Українського правопису через порушення тодішнім Кабміном у травні 2019 року процедури під час її прийняття. Закон, який надавав право Кабміну приймати таку постанову, було визнано неконституційним. Водночас міністр освіти зазначив, що шанси на повернення Українського правопису залишатимуться, адже його можна буде Perezatverditi рішенням Національної комісії зі стандартів державної мови.

Питання гуманітарної чи, конкретніше, мовної політики не є маргінальними. Українська мова не повинна бути предметом для політичних спекуляцій, саме тому норми нещодавно ухваленого мовного закону та норми нової редакції Українського правопису мають бути не проігноровані, а втілені. Тенденція повернення до властивих саме українській мові фонетико-морфологічних особливостей виступає важливим та, власне, першочерговим кроком для запобігання несистемних характеристик чинного правопису української мови, упорядкування його норм на основі традиційних фонетичних та орфо-

рафічних правил. Мовознавчі інституції та установи повинні спрямувати всі сили на нормалізацію ситуації. Для вирішення правописних проблем необхідно дослідити досвід діяльності вчених-мовознавців 20-х років, а також лінгвістичні праці, які були створені в еміграції.

Показниками правильності та точності мовлення є значний обсяг активного словника, розмаїття лексико-граматичних форм та конструкцій, лаконічність, чистота, комунікативна доцільність, багатство мови тощо. Один з головних виявів порушення нормативності – наявність інтерферентних помилок як наслідок білінгвальної ситуації на українських землях. Особливу роль у вдосконаленні культури мовлення здобувачів вищої освіти відіграють мовні норми, які закріплюються у практиці й узагальнюються нормативними документами, стаючи важливим чинником професійної підготовки майбутнього фахівця (Мацько, 1996, с. 25).

На нашу думку, найбільш ефективними методами вдосконалення культури мовлення майбутніх фахівців-словесників з введенням нових правил, поданих у редакції "Українського правопису" 2019 р., є застосування інтерактивних форм і методів навчання: використання технології модульного навчання, що сприяє саморозвиткові та самовдосконаленню студентів; подача теоретичної частини укрупненими блоками; введення в навчальний процес імітаційних рольових та ділових ігор, моделювання ситуацій, що забезпечують високий рівень засвоєння знань та формування стійких мовленнєвих компетентностей.

Закцентуємо увагу на тому, що роботу з покращення культури мовлення здобувачів вищої освіти не варто обмежувати тільки корекцією мовленнєвої поведінки певних студентів або студентських груп, оскільки викладач не може брати під контроль весь обсяг недоліків у мовленні студентів, бо така діяльність є дуже затратною у часі і передбачає переважно усу-

нення помилок. Натомість найголовнішим має бути постійний вплив на причини їх можливої появи (Златів, 2011, с. 287). Про ефективність формування культури мовлення можна говорити тільки в тій ситуації, коли поряд з цілеспрямованим засвоєнням теоретичного і практичного матеріалу прослідковується свідоме бажання майбутніх фахівців до мовленнєвого самовдосконалення.

Усвідомлений процес вироблення мовнокомунікативної професійної компетентності особистості під час навчально-виховного процесу повинен відбуватися на ґрунтовних лінгвістичних положеннях. Не завжди маючи чітке поняття про сутність людської мови та про україністику як галузь конкретного мовознавства, не завжди будучи добре ознайомленими з характерними рисами реальної мовної ситуації на українських землях, з основними тенденціями розвитку мови як засобу спілкування, майбутні фахівці недостатньо можуть витлумачити причини порушення норм української мови у своєму мовленні, зорієнтуватися у багатьох мовних інформаційних джерелах, ствердити свою позицію як громадянина і як педагога в неоднозначному процесі утвердження державного статусу української мови у суспільстві загалом та в системі освіти зокрема (Бабич, 1990, с. 63). Певним чином це стосується також і мовних норм, вагання щодо того, якою саме редакцією правопису української мови користуватися, чи дотримуватися регламентованих правил, чи послугуватися у своєму мовленні вже новою системою правопису з його інноваційними матеріалами.

Уже на перших заняттях з лінгвістичних дисциплін доцільно звернути увагу студентів на такі тенденції в новій редакції Українського правопису, як:

1) паралельне вживання *и* і *і* на початку слів (*и* пишемо на початку деяких вигуків (*ич!*), часток (*ич* який хитрий), дієслова "*икати*" та похідного від нього іменника *икання*, варіативне написання *ирій* і

ирій, ірод і ирод);

2) зміни в окремих словах (наприклад, у слові "священник" (маємо подвоєння букв при збігу однакових приголосних: основи на *-н-* і суфікса *-ник*), а також у слові "святвечір" (відповідно до норм нової редакції правопису, це складноскорочене слово);

3) правопис російських та білоруських прізвищ: (це правило стосується передусім передачі прикметникових закінчень російських та білоруських прізвищ, наприклад, прізвище Донской тепер транслітеруємо як Донський, аналогічно й з іншими прізвищами на зразок Трубецкой - Трубецький, також варто звернути увагу і на виняток Лев Толстой);

4) написання слів з компонентом *пів*: невідмінюваний числівник *пів* зі значенням "половина" з наступним іменником у родовому відмінку однини пишеться за новими правилами окремо: *пів яблука, пів години, пів стола, пів огірка, пів острова, пів ящика, пів Києва, пів Європи* (але якщо *пів* з наступним іменником у формі називного відмінка становить одне поняття і не позначає значення половини, то такі сполуки пишуться разом: *південь, півмісяць, півкуля, півострів*).

Уведення зазначених вище та інших основних правил нового українського правопису сприятиме формуванню якнайвищого рівня культури мовлення здобувачів вищої освіти. Така методика матиме результативність, якщо зміст знань з мови та мовознавства загалом підпорядковується виправленню та удосконаленню навичок усного і писемного мовлення, обсяг теоретичного матеріалу репрезентуватиметься частинами, а практичні завдання і вправи будуть співвідносні з усіма видами мовної та мовленнєвої діяльності, що забезпечуватиме професійні потреби студентів (Вплив суспільних змін..., 2017, с. 41).

Наукові знання про систему української мови мають бути спроектовані на загальні закономірності розвитку мови; за сприяння вив-

чення мови як функціонального утворення у її зв'язках з мовленням, свідомістю і мисленням виробляється наукове мислення, покращуються навички з'ясування причинно-наслідкових зв'язків тощо. Окрім того, мовлення для майбутніх педагогів виступає засобом професійної діяльності, а тому повинно відповідати тим вимогам, які ця діяльність, власне, визначає, зокрема, прагнення до постійного оновлення.

У сучасних дискусіях, які відбуваються навколо проблем функціонування української мови, чільне місце посідають суперечки щодо нової редакції правопису. Орфографія є вагомим складником етнокультури і невід'ємним її атрибутом, тому радянська влада заборонила питома український правопис і втручалася у справи орфографії. Єдина правописна система консолідує народну культуру, націю. Непослідовне розхитування правописних правил призводить до дестабілізації літературної мови загалом, дезорієнтує етнічних носіїв мови, знижує мовну компетентність народу, викликає елементи хаосу у словниках, у яких повинна бути точно та логічно витримана правописна система. Державна мова має мати уніфікований та єдино правильний правописний кодекс, яким повинні керуватися всі громадяни. Наявність декількох правописних варіантів, а тим більше, різні правописні системи не практикуються в цілому навіть у найбільш демократичних державах.

Учені зазначають, що питання запровадження нових правописних норм є не лише актуальним, але навіть дещо перезрілим кроком. Реформу правопису слід було провести ще на початку 90-х, коли у суспільстві існував високий запит на повернення до всього українського, до так званого скрипниківського правопису, який у 1933 році був "репресований".

Базою для творення українського правопису мусить служити традиція і природа української мови. Але оскільки мова – це живий

організм, який постійно змінюється та вдосконалюється, то важливе завдання сучасних мовознавців – спростити український правопис, наблизити якомога більше його літературно-писемні варіанти до живого мовлення.

Таким чином, питання реформування українського правопису є дуже актуальним і сьогодні – через 100 років після подібної дискусії на початку ХХ століття. Прикро, що помилки повторюються – знову суто філологічні питання, які мають вирішуватися в наукових кабінетах, стають предметом політичних спекуляцій. Такі процеси відбуваються в той час, коли українська мова ще не так давно здобула свою державність, коли лише почалось її справжнє утвердження у багатьох сферах, розширилися межі функціонування, коли певна частина неукраїнськомовного суспільства тільки усвідомила нагальну потребу її вивчення та використання. Тому необхідно досить уважно та ретельно підходити до будь-яких мовних змін, вводити нові норми обережно, ураховуючи історичні чинники.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Нова редакція правопису пропонує брати до уваги ті мовні явища, які у зв'язку з еволюцією безперестанно поширюються в усіх сферах суспільства. Зміни, упроваджені в новому правописі, повинні бути зручними для всіх, найголовніше у повсякденному спілкуванні, оскільки число правильних варіантів слів збільшується, а кількість обов'язкових правил, навпаки, стає меншою. Крім того, розробники проекту очікують, що нововведення з легкістю сприймуть в освітній галузі.

У контексті всього розглянутого вище можемо стверджувати, що тепер уже чинна редакція Українського правопису 2019 р. – це спроба очищення української орфографії від штучно нав'язаних їй 1933 р. приписів. Повної ж відповідності між мовою та її графічною передачею не буває. Найдосконаліші орфографічні правила не завжди цілковито відображають

специфічні риси мови – усю різноманітність звуків, інтонації тощо. Орфографічні правила і цілі системи правил, що регулюють способи передачі мови на письмі, з'являються як акт в основному єдиної одночасової дії – факт установлення у певний час орфографічних правил чи правопису. Мова не залишається постійно однаковою, вона весь час змінюється залежно від перемін у житті народу – її творця і носія.

Якою має бути "правильна українська мова"? Чи загрожують їй іншомовні впливи, а якщо загрожують, то в якій частині мовної системи й наскільки? Ці та подібні питання, що десятиліттями не втрачають своєї актуальності, спонукають до періодичного оновлення, перегляду й доопрацювання правописного кодексу, граматики і словників. Спадкоємність у мові – це зв'язок між поколіннями, які жили, живуть і житимуть в Україні. Пошук балансу між системними параметрами сучасної мови, з одного боку, і різночасовими прикметами української мовної традиції, з іншого – найскладніше із завдань, що поставали перед творцями національного правопису на кожному з етапів його розвитку. Нова редакція Українського правопису є кроком до розв'язання цього завдання з позицій історичної й етнографічної соборності української мови та української нації.

СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ

Бабич, Н. (1990). Основи культури мовлення. Львів: Світ.

Брус, М. П. (2019). Фемінітиви в українській мові: генеза, еволюція, функціонування. Частина перша. Монографія. Івано-Франківськ: ДВНЗ "Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника".

Вплив суспільних змін на розвиток української мови (2017) : монографія. Є. А. Карпіловська (Ред.). Київ : Видавничий дім Дмитра Бураго.

Гавдида, Н., Назаревич, Л.

(2014). Лінгвоцид як форма мовної політики. Наукові записки ТНПУ. Серія: Мовознавство, II (24), 77–80.

Златів, Л. М. (2011). Рівень культури мовлення студентів-випускників філологічного факультету та шляхи його підвищення / Динамічні процеси в граматиці і лексичному складі сучасних слов'янських мов : зб. наук. праць учасників Міжн. наук. конф., присвяченої пам'яті проф. К. Ф. Шульжука (Рівне, 19–20 травня 2011 р.). Рівне, Оломоуць: Вид-во нац. ун-ту "Острозька академія", 286–288.

Карпіловська, Є. А. (2008). Вплив інновацій на стабільність мовної системи: регулятори системної рівноваги. Мовознавство, 2/3, 148–158.

Карпіловська, Є. А. (2004). Динаміка сучасної української мови в словниках нового покоління (проект серії словників нової української лексики). Українська мова, 3, 3–29.

Мацько, Л. І. (1996). Українська мова у вищій школі. Дивослово, 11, 24–26.

Німчук, В. (2009). Ю. Шевельов і проблеми нашого правопису (до 100-річчя від дня народження Ю. Шевельова). Українська мова, 2, 95–101.

Окуневич, Т. Г. (2003). Культура мовлення майбутнього вчителя-словесника в умовах українсько-російської двомовності (Автореф. дис... канд. пед. наук : спец. 13.00.02). Херсонський державний університет, Херсон.

Окуневич, Т. Г. (1998). Удосконалення усного мовлення студентів-філологів. Зб. наук. праць. Херсон. Південний архів, I, 149–155.

Пономарів, О. (2013). Чи ук-

раїнській мові потрібен український правопис? Вісник Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника. Серія "Хімія", Івано-Франківськ, 174–175.

Фіголь, Н. (2011). Сучасні правописні дискусії. Актуальні проблеми української лінгвістики: теорія і практика, Київ, 22, 91–95.

REFERENCES

Babych, N. (1990). Osnovy kultury movlennja. Ljviv: Svit.

Brus, M. P. (2019). Feminityvy v ukrajinsjkij movi: gheneza, evoljucija, funkcionuvannja. Chastyna persha. Monoghrafija. Ivano-Frankivsjk : DVNZ "Prykarpatsjkij nacionalnyj universytet imeni Vasylja Stefanyka".

Vplyv suspilnykh zmin na rozvytok ukrajinsjkoi movy. (2017). monoghrafija. Je. A. Karpilovsjka (Red.). Kyiv : Vydavnychyj dim Dmytra Buragho.

Ghavyda, N., Nazarevych, L. (2014). Linghvocyd jak forma movnoji polityky. Naukovi zapysky TNPU. Serija: Movoznavstvo, II (24), 77–80.

Zlatic, L. M. (2011). Rivenj kultury movlennja studentiv-vypusknikiv filologichnogho fakuljtetu ta shljakhy jogho pidvyshhennja / Dynamichni procesy v ghramatyci i leksychnomu skladi suchasnykh slov'jansjkykh mov : zb. nauk. pracj uchasnykiv Mizhn. nauk. konf., prysvjachenoji pam'jati prof. K. F. Shuljzhuka (Rivne, 19–20 travnja 2011 r.). Rivne, Olomouc : Vyd-vo nac. un-tu

"Ostrozjka akademija", 286–288.

Karpilovsjka, Je. A. (2008). Vplyv innovacij na stabilnistj movnoji systemy: reghulatory systemnoji rivnovaghy. Movoznavstvo, 2/3, 148–158.

Karpilovsjka, Je. A. (2004). Dynamika suchasnoji ukrajinsjkoi movy v slovnykakh novogho pokolinnja (proekt seriji slovnykiv novoji ukrajinsjkoi leksyky). Ukrajinsjka mova, 3, 3–29.

Macjko, L. I. (1996). Ukrajinsjka mova u vyshhij shkoli. Dyvoslovo, 11, 24–26.

Nimchuk, V. (2009). Ju. Sheveljov i problemy nashogho pravopysu (do 100-richchja vid dnja narodzhennja Ju. Sheveljova). Ukrajinsjka mova, 2, 95–101.

Okunevych, T. Gh. (2003). Kuljtura movlennja majbutnjogho vchytelja-slovesnyka v umovakh ukrajinsjko-rosijsjkoi dvomovnosti (Avtoref. dys... kand. ped. nauk : spec. 13.00.02). Khersonsjkyj derzhavnyj universytet, Kherson.

Okunevych, T. Gh. (1998). Udoskonalennja usnogho movlennja studentiv-filologhiv. Zb. nauk. pracj. Kherson. Pivdenyj arkhiv, I, 149–155.

Ponomariv, O. (2013). Chy ukrajinsjkij movi potriben ukrajinsjkij pravopys? Visnyk Prykarpatsjkogho nacionalnogho universytetu imeni Vasylja Stefanyka. Serija "Khimija", Ivano-Frankivsjk, 174–175.

Figholj, N. (2011). Suchasni pravopysni dyskusiji. Aktualjni problemy ukrajinsjkoi linghivistyky: teorija i praktyka, Kyiv, 22, 91–95.

Стаття надійшла

*ПЕТРО СІКОРСЬКИЙ, доктор педагогічних наук,
професор, почесний академік НАПН України, професор
кафедри педагогіки та інноваційної освіти,
Національний університет "Львівська політехніка"
ORCID ID 0000-0003-2648-0148
vpel@email.ua*

ОСНОВНІ ПЕДАГОГІЧНІ ПІДХОДИ ТА ЇХ ВПЛИВ НА ФОРМУВАННЯ НАВЧАЛЬНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

*PETRO SIKORSKYI, Doktor of Pedagogical Sciences,
Professor, Honorary Academician of NAES of Ukraine,
Professor of the Department of Pedagogy and Innovative
Education of National University "Lviv Politechnic"*

BASIC PEDAGOGICAL APPROACHES AND THEIR IMPACT ON THE FORMATION OF EDUCATIONAL TECHNOLOGIES

У науковій статті досліджується поняття "педагогічного підходу", його сутність і значення для моделювання навчальних технологій; даються визначення особистісно орієнтованого, компетентнісного, діяльнісного, аксіологічного, акмеологічного, синергетичного, диференційованого підходів. Обґрунтовується їхня роль і місце у структурі тієї чи іншої навчальної технології. Наголошується на тому, що під час проектування навчальних технологій здебільшого враховуються основні складові: зміст, прийоми і методи, форми навчання та засоби.

Ключові слова: навчальна технологія, освітній процес, педагогічний підхід, особистісно орієнтований, компетентнісний, діяльнісний, аксіологічний, акмеологічний, синергетичний, диференційований підходи.

Summary. The aim of this scientific article is to investigate the concept of "pedagogical approach", its essence and significance for modeling educational technologies. Definitions of personality-oriented, competence, activity, axiological, acmeological, synergetic, differentiated approaches are tackled. We took into account the role and place in the structure of a particular educational technology. It is emphasized that the design of

educational technologies mostly considers its main components: content, techniques and methods, forms of learning and tools.

Key words: educational technology, educational process, pedagogical approach, personality-oriented, competence, activity, axiological, acmeological, synergetic, differentiated approaches.

Мета: розкрити сутність основних педагогічних підходів (особистісно орієнтованого, компетентнісного, діяльнісного, диференційованого, системного, синергетичного, аксіологічного та акмеологічного) і показати їх вплив на проектування нових технологій навчання.

Постановка проблеми в загальному вигляді. У нинішніх умовах велику увагу приділяється якості освіти на всіх рівнях. У новому Законі України "Про освіту", де розглядається проблема якості загальноосвітньої підготовки учнів у школах і підготовки фахівців вищої кваліфікації. Тут чітко розділені функції забезпечення закладів освіти і контролю за якістю освітньої діяльності та результатами навчальних досягнень учнів і студентів.

Однак якість освіти залежить не лише від контролюючих органів, а й від організації освітнього процесу, забезпечення його технічними засобами, високоефективними навчальними технологіями, фахівцями.

На моделювання навчальних технологій впливають і зміст освіти, і прийоми, методи та форми навчання, і засоби, а також домінування тих чи інших педагогічних підходів. У цій статті основна увага зосереджується на тому як впливають педагогічні підходи на ефективність технології навчання.

Аналіз досліджень і публікацій. Теорію і практику впровадження технологічних підходів до освіти приділяють увагу як зарубіжні (В. Беспалько, М. Кларін, І. Лернер, В. Монахов, Г. Селевко та ін.), так і вітчизняні дослідники (В. Бондар, С. Бондар, С. Гончаренко, Д. Дегтярьов, О. Максимов, А. Нісімчук, О. Пехота, О. Савченко, Г. Сизоненко, П. Сікорський, С. Сисоева та ін.). Проте основна частина наукових робіт присвячена розробці технологій для навчання учнів.

Загальнопедагогічні підходи до аналізу й вивчення модернізаційних процесів у галузі освіти і науки досліджували українські (Вол. Бондар, І. Бех, Н. Бібік, І. Зязюн, В. Кремень, В. Кузь, В. Луговий, Н. Ничкало та ін.) і зарубіжні вчені (Р. Бозієв, С. Іванова, Т. Буторина, Е. Днепров, О. Кошелева, Р. Шакіров та ін.). Однак ними недостатньо вивчено питання моделювання нових навчальних технологій, стосовно впливу на їхнє проектування основних педагогічних підходів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Під час організації освітнього процесу та проведення науко-

во-педагогічних досліджень використовують різні підходи: діалектичний, системний, аксіологічний, акмеологічний, компетентнісний, синергетичний, діяльнісний, особистісно орієнтований та інші. Усе це залежить від концентрації зусиль педагога (дослідника) на найважливіших аспектах (змістових, процесуальних тощо), з яких складається навчальна технологія.

"Навчальна технологія – це цілісний алгоритм організації ефективного засвоєння знань, умінь і навичок, який характеризується оптимальною комбінацією основних навчальних компонентів (зміст, прийоми і методи, форми і засоби) і з урахуванням вимог наукової організації праці, збереження і зміцнення здоров'я суб'єктів навчання забезпечує досягнення запланованих навчально-виховних результатів" (Сікорський, 2004, с. 70).

Підхід у педагогіці – це визначення головних компонентів в освітньому процесі, вирішення яких дозволить досягати оптимальних результатів у навчанні, вихованні та розвитку суб'єктів учіння, і концентрація науково-педагогічних зусиль для їх реалізації.

Відомо, що рушійною силою у розвитку освітнього процесу є його суперечності. Суперечність – це взаємодія протилежних сторін педагогічного процесу. Вони служать необхідною умовою розвитку освіти і завжди присутні у будь-якому освітньо-правовому полі.

Існують внутрішні суперечності, які можуть розв'язуватися викладачами, наприклад: суперечність між вимогами освітньо-професійних програм з тих чи інших навчальних дисциплін і реальними інтелектуальними можливостями студентів. Для її вирішити викладач може використовувати адаптовані прийоми і методи навчання, більше унаочнювати виклад навчального матеріалу тощо.

Зовнішні суперечності своїми силами викладач не може розв'язати. Насамперед ідеться про суперечність між великою кількістю навчальних дисциплін в інваріантній частині навчального плану і недостатньою кількістю кредитів для організації яко-

мога повнішого засвоєння студентами навчального матеріалу. Для виявлення і розв'язування педагогічних суперечностей використовують діалектичний підхід, який передбачає розгляд педагогічних явищ у русі і розвитку, виявляючи суперечності, встановлює причини їх виникнення, пропонує та обґрунтовує вихідні положення (принципи). Вони дозволять подолати виявлені педагогічні суперечності.

Діалектика зорієнтовує дослідника на підхід до вивчення педагогічних явищ з точки зору причин їх виникнення, руху і розвитку, встановлення суперечностей і пошуку оптимальних шляхів для їх вирішення.

Важливим в освітній практиці та науково-педагогічних дослідженнях є системний підхід. Відомо, що система – це взаємопов'язана сукупність елементів, які, взаємодіючи, утворюють цілісність з такою властивістю, якої не має жоден з її елементів.

Як зазначає С. Гончаренко, "системний підхід в педагогіці спрямований на розкриття цілісності педагогічних об'єктів, виявлення в них різноманітних типів зв'язків та зведення їх у єдину теоретичну картину. Наприклад, як систему можна розглядати будь-яку пізнавальну діяльність, а її складовими будуть сам суб'єкт пізнання (особистість), процес пізнання, продукт пізнання, мета пізнання, умови, у яких вона перебігає тощо" [1, с.305].

Таким чином, системний підхід передбачає цілісний розгляд усіх елементів та компонентів освітнього процесу з їхніми взаємозв'язками та взаємовпливами, встановлення причин виникнення тих чи інших педагогічних суперечностей, системне їх вирішення.

На наш погляд, освітні реформи в Україні зазнають невдач першочергово тому, що вони не є системними. Здебільшого зазнає змін одна з освітніх ланок (окремо середня школа, окремо професійна або вища школа), а для досягнення успіху потрібно реформувати системно всю освітню вертикаль: від дошкілля – до післядипломної освіти.

Ще одним актуальним підходом, який використовується у навчанні і

враховується під час моделювання нових технологій навчання, є компетентнісний підхід. У концепції "Нова українська школа" зазначено, що "Компетентність – динамічна комбінація знань, способів мислення, поглядів, цінностей, навичок, умінь, інших особистих якостей, що визначає здатність особи успішно провадити професійну та/або подальшу навчальну діяльність" [2, с.12].

Компетентнісний підхід мав би пронизувати освітній процес від початкової школи і до аспірантури, докторантури та післядипломної освіти. На жаль, уже більше 10 років його декларують у державних програмах, доктринах, інших нормативно-правових актах, однак у цій частині мало чим відрізняється українська освітня система від попередньої: таке ж домінування теоретичної складової над практичною, наявна практична складова абстрагована від реального життя, мало уваги приділяється вихованню в суб'єктів учіння ціннісних орієнтацій (ціннісне ставлення до себе, своєї сім'ї і родини, до своєї землі і природи загалом, до праці, національної культури, рідної мови, державних символів і до Батьківщини загалом, до церкви і Бога).

Отже, компетентнісний підхід у формуванні освітніх технологій передбачає і вивчення причин (зовнішніх і внутрішніх) недостатнього формування необхідних компетентностей в учнів, і наявні успіхи у формуванні тих чи інших компетенцій. Найголовнішим завданням залишається реалізація під час навчання усіх складових компетентностей (знання, уміння і навички, скерування їх на розв'язування найважливіших життєвих проблем, практичний досвід у цьому, формування цінностей, психологічних рис і якостей тощо).

Використовуючи компетентнісний підхід у навчанні, можна акцентувати увагу на тих його складових, які недостатньо впроваджуються у нинішній освіті. Зокрема, маємо на увазі ціннісні орієнтації. У таких випадках можна застосовувати аксіологічний підхід (аксіологія – від грец. *axiō* – цінність і *logos* – вчення), який передбачає концентрацію навчальних

зусиль на вихованні ціннісних орієнтацій. Цьому має слугувати і теоретична, і процесуальна складові, прийоми, методи і форми навчання тощо.

Аксіологізація навчання зміщує акценти з авторитарної на дитиноцентричну парадигму в освіті, вона утверджує диференціацію навчання залежно від інтелектуальних здібностей учнів, активізує ціннісно-сміслову сферу суб'єктів учіння, робить навчання посильним і доступним, забезпечує саморух до освітніх вершин. Лише на цій основі можна передбачати здобуття професії, наближеної до інтелектуальних можливостей особистості і потреб суспільства.

У Концепції "Нова українська школа" вихованню на цінностях приділяється належна увага: "Найосвіченіша людина може стати найгіршим злочинцем, якщо не розуміє і не поділяє загальнолюдські цінності. Нова українська школа буде формувати ціннісні ставлення і судження, які служать базою для щасливого особистого життя та успішної взаємодії з суспільством" [2, с.21].

Отже, аксіологічний підхід у моделюванні освітніх технологій передбачає використання змісту, прийомів, методів і форм навчання, його засобів для зміцнення здоров'я студентів, утвердження здорового способу життя, розвитку ціннісних орієнтацій (ціннісне ставлення до себе, батьків і родини, рідної мови, праці, своєї культури та історії, природи, державних символів і держави, до церкви і Бога).

Отже, якщо в моделюванні навчальної технології провідне місце відводиться досягненню високих показників у навчанні, оптимальних для кожного студента, тоді потрібно використовувати акмеологічний підхід, який передбачає глибоке вивчення індивідуальних особливостей кожного студента, складання психолого-педагогічних характеристик, організацію освітнього процесу таким чином, щоб він досягав найвищих показників у навчанні, які в майбутньому дозволяли б йому успішно виконувати обов'язки фахівця, а навчальна технологія стимулювала до самоорганізації і самовдосконалення, са-

мовиховання і саморозвитку.

У нинішніх дослідженнях актуалізується синергетичний підхід. Термін "синергетика" (від грец. *synergeia* – співробітництво) увів у 1969 р. німецький філософ Ганс Хакен. Синергетика вивчає основні закономірності і закони самоорганізації складних систем різної природи. Як відомо, будь-яка система, у тому числі й освітня, має свою структуру, її елементи взаємопов'язані. На перший погляд, освітня система, яка добре продумана і скомпонована підготовленими фахівцями, мала б успішно функціонувати й виконувати поставлені перед нею завдання. Однак, як показує практика, це далеко не так. І тоді знову пропонуються нові педагогічні ідеї, змінюються закони про освіту, похідні від них нормативно-правові акти тощо. Відомо, що на будь-яку освітню систему впливає чимало факторів, які або через небажання, або через їх спонтанність не завжди можна врахувати. Наприклад, у нинішній освітній системі ігнорується принцип природовідповідності, хоча він декларується в підручниках з педагогіки, і йому уже більше 400 років. До речі, цей принцип відсутній у новому Законі України "Про освіту". Його виводять за межі усталених дидактичних принципів, не усвідомлюючи того, що тим самим актуалізують марксистсько-ленінську методологію.

Як уже згадувалось вище, за ідеальних умов усі соціальні процеси, у тому числі й народження дітей, підпорядковуються кривій Гаусса нормального розподілу їх ймовірностей, яка є симетричною. Якщо народжується 2–3% обдарованих дітей, то стільки б мали народжуватися дітей з фізичними і розумовими аномаліями. Однак існують фактори, які негативно впливають на цей процес (генотип батьків, екологічні лиха, алкоголізм і наркоманія тощо). У результаті в декілька разів більше маємо дітей з різними аномаліями. Ще 16–18% народжується з високими розумовими здібностями, і приблизно стільки ж мало б народитися з низькими розумовими здібностями. Проте в силу зазначених причин народжується таких дітей більше.

Таким чином, принцип природовідповідності, який започаткований ще Я. Коменським, мав би бути основним у системі дидактичних принципів у нинішній українській системі освіти. Похідним від нього є принцип диференційованого навчання, однак і він відсутній у новому Законі "Про освіту".

"Між поняттями "диференційований підхід", "диференційоване навчання", "диференціація навчання" існує певний взаємозв'язок. Елементи диференційованого підходу можуть використовуватись у будь-якій навчальній технології і в той же час він передусім диференційованому навчанню, яке є цілісною системною формою навчання. Ще тіснішими є взаємозв'язки між диференційованим навчанням і диференціацією навчання. Диференційоване навчання передбачає трансформацію групових форм у типолого-групові форми навчання і забезпечує перехід від мікрогрупових форм до індивідуальних.

Диференціація навчання вимагає формування класів, груп за наперед визначеними критеріями, тобто організацію навчання з відносно гомогенним складом навчальної групи. У зв'язку з розмаїттям природи людських сутностей (тотожність у нескінченному) поняття гомогенності буде цілком відносним. Тобто є підстави стверджувати, що будь-яка гомогенна група є водночас і гетерогенною. Якщо б ми спробували групувати одновікових дітей за певною ознакою у гомогенні групи, розширюючи фонд вибору (спочатку зі шкільних паралелей, потім з районних, обласних), то ми щоразу будемо мати відносно гомогенну групу вищого рівня розвитку, проте вона залишатиметься гетерогенною за суттю" [4, с.119].

І.Унт розглядає поняття "диференціації" як таке, що виходить із особливостей індивіда, його особистісних характеристик. Це поняття воно розглядає більш широко, виходячи з вікових, статевих, регіонально-економічних, національних та інших ознак. "Під диференціацією ми розуміємо врахування індивідуальних особливостей учнів у тій формі, коли учні гру-

пуються на основі деяких особливостей для окремого навчання; зазвичай навчання в такому випадку проходить по дещо різних навчальних планах і програмах" [5, с.8].

На будь-яку освітню систему впливають спонтанні фактори, які її хаотизують: бездоглядність значної частини студентів (батьки на заробітках), низький соціально-економічний стан у країні, демографічна ситуація, війна тощо. Спонтанні фактори, які виникають хаотично, призводять до виникнення нових суперечностей в освітній системі, і вона намагається самоорганізуватися. Процеси самоорганізації відбуваються за рахунок перебудови існуючих та утворення нових зв'язків між елементами системи, а також у результаті взаємодії необхідності ("логос") і випадковості ("хаос"), спонукаючи систему до переходу від нестійкого до стійкого стану.

"Хаос" як сутність природного буття має загальні закономірності, які не залежать від суб'єктивних факторів. На хаотичні фактори можна локально впливати, але, керуючись своєю внутрішньою логікою, яка не підвладна людині, "хаос" намагається себе вберегти від розумних впливів і підтримувати свій відносно нестабільно-стабільний стан.

"Хаос" і "логос" є невід'ємними складовими нашого життя, й об'єктивна суперечність між ними слугує головною причиною дестабілізації у структурі тих чи інших явищ та систем, яка спричиняє загострення їх протилежних складових і появу нових суперечностей.

Отже, синергетичний підхід в освітньому процесі (під час моделювання навчальних технологій) передбачає вивчення й урахування взаємодії логічних і спонтанних (хаотичних) елементів у педагогічних процесах, їх взаємозв'язки і вплив на результати освітнього процесу, його здатність самоорганізуватися, а також встановлення суперечностей і способів їх вирішення, виявлення й обґрунтування педагогічних закономірностей. Лише тоді можна оперативно корегувати освітній процес.

Важливий в освіті і діяльнісний підхід. За дослідженнями американсь-

ких учених, у процесі пасивного навчання (наприклад, лекція) засвоюється лише 5% навчального матеріалу, під час практичних занять – 75%, а найбільше під час навчання інших – 90%. Діяльнісний підхід у навчанні є альтернативним до пояснювально-ілюстративного типу організації засвоєння знань.

Чи життєва активність і діяльність тотожні поняття? На наш погляд, активність (фізична, інтелектуальна) є необхідною умовою тієї чи іншої діяльності, але недостатньою. У групі часто можна спостерігати так звану показну активність: студент, не вникнувши в сутність запитання чи задачі, намагається відповідати не по суті або розв'язує неправильно задачу. Розрізняють зовнішню (фізичну) і внутрішню (розумову) діяльність. Якщо зовнішня діяльність здійснюється за допомогою фізичних рухів різних частин тіла, то внутрішня – це розумові дії (спостереження, запам'ятовування, аналіз, синтез, виділення головного тощо).

Терміни "діяльність" і "діяльнісний підхід" досліджували багато відомих учених (В. Бехтерев, І. Павлов, І. Сеченов, Л. Виготський, П. Гальперін, В. Давидов, О. Леонтьєв, С. Рубінштейн, Д. Ельконін та ін.). Для реалізації діяльнісного підходу в навчанні розроблені відповідні теорії: розвивального навчання (Д. Ельконін і В. Давидов), поетапних формувальних розумових дій (Г. Гальперін, Н. Талізін), формування перцептивних дій (А. Запорожець), проблемного навчання (Д. Богоявленський, Т. Кудрявцева, О. Матюшкін, Н. Менчинська, М. Данилов, І. Лернер, М. Махмутов, В.Оконь, М. Скаткін).

Отже, що таке діяльнісний підхід? Про яку діяльність під час навчального заняття йдеться: викладача чи студента? Візьмемо, для прикладу, лекцію. На традиційних лекціях викладач читає, подекуди пояснює, а студенти слухають, намагаються зрозуміти і головне записати. Розумова діяльність студентів, як правило, не є високою, особливо, якщо читаються лекції з дисциплін, які не є професійними.

Якими дидактичними прийомами можна суттєво підвищити відсо-

ток розумової діяльності студентів під час лекції?

По-перше, необхідно ввести в канву лекції розв'язування проблемних завдань і задач. По-друге, структурувати і генералізувати навчальний матеріал лекції, використовувати різні прийоми акцентування уваги студентів на первинному засвоєнні головних елементів знань. По-третє, використовувати в кінці лекції короткочасний тестовий контроль. Застосовуючи зазначені вище дидактичні прийоми активізації розумової діяльності студентів під час лекцій, можна суттєво підвищити їхню ефективність і тим самим повніше реалізувати діяльнісний підхід у навчанні.

Розглянемо традиційне семінарське заняття. Найбільш активні студенти під керівництвом старости групи вибирають для підготовки рефератів ті чи інші питання семінару. На занятті, як правило, зачитують підготовлені реферати, а інші студенти займаються хто чим. Розумова діяльність студентів на таких семінарах є низькою. Щоб зацікавити їх інтелектуальною працею, потрібно змінити форми підготовки і сам процес проведення семінарського заняття. Бажано підготувати низку проблемних запитань та завдань, моделювати навчальну ситуацію, яка виключає відповіді студентів за наперед підготовленим сценарієм, а давати можливість усім студентам висловлюватися з порушених проблем, доповнювати, дискутувати, опонувати тощо. Відповіді студентів за певними критеріями будуть оцінюватися і враховуватися під час підсумкового контролю. Усе це принесе позитивний результат.

Важливим у діяльнісному підході є процес усвідомлення та осмислення навчального матеріалу. Викладачі, як правило, поспішають закріплювати навчальний матеріал, хоча є ще такі важливі елементи у психологічному циклі засвоєння знань, як розуміння та запам'ятовування. Чи навчаємо студентів на лекціях (семінарських, практичних заняттях) запам'ятовувати необхідні знання, чи виділяємо зпоміж них головні? Чи наша методика застосування навчального матеріалу включає всіх студентів у розумо-

ву діяльність?

Розглянемо ще одну важливу складову діяльнісного підходу, яка стосується домінування тих чи інших видів роботи на навчальних заняттях і в позаурочний час. Чому випускники закладів вищої освіти не розмовляють іноземною мовою? Відповідь однозначна: на практичних заняттях з іноземної мови домінує читання, письмо і граматики, аудіювання і говоріння на останньому місці. До речі, навіть англійці у своїх школах не приділяють стільки уваги граматиці, як в українських школах.

Зовсім інша ситуація в навчанні української мови. Щоб навчитися писати, потрібно багато писати, - це аксіома. Будь-які письмові методи навчання (твір, переказ, есе, твір-мініатюра, диктант тощо) потребують від учителя виснажливої праці щодо їх перевірки. Водночас, як відомо, під час письма студенти максимально включаються в інтелектуальну діяльність. Щоб розв'язати суперечність між нинішньою методикою навчання української мови і низькими навичками суб'єктів учіння з письма, потрібно: заборонити студентам користуватися плагіатом, особливо з Інтернету (комп'ютерні програми "Антиплагіат"), запропонувати більш жорсткі санкції на законодавчому рівні проти плагіату; запровадити додаткову оплату викладачам за перевірку письмових робіт (переказів, творів, рефератів, курсових, дипломних робіт тощо).

І, насамкінець, ще однією важливою складовою діяльнісного підходу в навчанні є самостійна робота. Чи можна сподіватися на ефективне засвоєння навчального матеріалу студентами, які не працюють щоденно по 4–5 годин після аудиторних занять над засвоєнням лекційного матеріалу, виконанням практичних завдань тощо?

Очевидно, що ні. Навчання "від сесії – до сесії" малоефективне, такі випускники закладів вищої освіти не готові до виконання професійних завдань у тій чи іншій галузі економіки, а тим більше, до творчої праці.

Щоб організувати повноцінну самостійну роботу студентів, викладач має розробити відповідні завдання для кожного студента, знайти час для її перевірки, а це вимагає відповідної заробітної плати.

Таким чином, діяльнісний підхід у навчанні – це і створення оптимальних умов на заняттях для розумової діяльності студентів, і домінування практичної складової над теоретичною, і спрямування навчального матеріалу на вирішення життєво важливих проблем, і акцентування уваги на ті види діяльності, які дозволять майбутнім фахівцям швидко адаптуватися до тих чи інших життєвих умов.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Таким чином, під час моделювання навчальних технологій потрібно враховувати не лише прийоми, методи і форми, які домінують, чи засоби навчання, його зміст, а й основні педагогічні підходи. У Законі України "Про освіту" основні увага концентрується на особистісно орієнтованому, діяльнісному та компетентнісному підходах. Акцентування уваги на компетентнісному підході пов'язане з тим, що зміст освіти у середніх та вищих школах надто затеоретизований, в результаті випускники вищої школи не завжди спроможні розв'язувати життєво важливі проблеми. Важливими є особистісно орієнтований і діяльнісний підходи, оскільки спрямовуватимуть навчальні технології на врахування індивідуальних особливостей суб'єктів учіння, спрямування освітнього процесу на їхній інтелек-

туальний розвиток, виховання відповідальності, дисциплінованості і працьовитості. Суттєво впливатимуть на перебіг навчальної технології й інші підходи: аксіологічний, акмеологічний, синергетичний тощо.

СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ

Гончаренко С.У. Український педагогічний словник /С.У.Гончаренко. -К.: Либідь, 1997. - 374с.

Концепція "Нова українська школа" [Електронний ресурс] <http://osvita.ua/doc/files/news/520/52062/new-school.pdf>.

Сікорський П.І. 2004.Кредитно-модульна технологія навчання: Навч.посіб. -К.: Вид-во Європ. ун-ту, - 127 с.

Сікорський П.І. Теорія і методика диференційованого навчання. - Львів: "Сполум". 2000р. - 421 с.

Унт І. Индивидуализация и дифференциация обучения /И. Унт. -М.: Просвещение, 1990. -173 с.

REFERENCES

Goncharenko S.U. Ukrainian pedagogical dictionary / S.U. Goncharenko. - K.: Lybid, 1997. - 374p.

The concept of "New Ukrainian school" [Electronic resource] <http://osvita.ua/doc/files/news/520/52062/new-school.pdf>

Sikorskyi P.I. Credit-module technology of training: Textbook. -K.: Europe Publishing House. University, 2004. -127 p.

Sikorskyi P.I. Theory and methods of differentiated learning. - Lviv: "Spolom". 2000 - 421 p.

Unt I. Individualization and differentiation of education / I. Unt. -M.: Education, 1990.-173 p.

Стаття надійшла



ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА ТА ОСВІТА ДОРΟΣЛИХ

УДК 378.14

*Тетяна ДУДКА, професор кафедри педагогіки та психології професійної освіти Національного авіаційного університету
ORCID ID 0000-0003-4216-1083
kiev.professor@gmail.com*

ДО ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ КРОС-КУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ТУРИЗМОЛОГІВ

Tetiana DUDKA, Professor of the Department pedagogy and psychology of vocational education National Aviation University

ДО ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ КРОС-КУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ТУРИЗМОЛОГІВ

У матеріалах статті окреслено значущість формування крос-культурної компетентності студентської молоді, що актуалізує необхідність розробки дієвих педагогічних моделей для практичної реалізації окресленого завдання.

Унаочнено класичні моделі формування крос-культурної компетентності у наявних іноземних розвідках ХХ–ХХІ століть. Структуровано дефінітивно-факторну "експозицію" досліджуваного феномена. На основі залучення методу компаративного аналізу окреслено поетапність формування досліджуваної компетентності.

У процесі дослідницького пошуку було залучено відповідний методологічний інструментарій - історико-компаративний, конструктивно-генетичний та історико-структурний методи.

Ключові слова: крос-культурна компетентність, туризмолог, педагогічний університет, міжкультурні контакти.

Summary. The article analyzes the phenomenon of "cross-cultural competence" in terms of interdisciplinarity. The ability to establish contact under the conditions of cross-cultural differences in everyday life has been problematized. The task is quite complex and requires an appropriate level of training, especially education. The importance of the latter point has been reflected. Western scholars have focused on the idea that interculturally centered learning and education are quite important in the formation of cross-cultural competence. It is emphasized that interculturally centered learning actualizes the increase of knowledge and contributes to the expansion of a range of inocultural interactions at the interpersonal level. The effectiveness of such a mechanism is

traced at the level of "absorption" of an individual by the multicultural environment, which is expected to lead to an increasing accumulation of knowledge in the process of close communication with the bearers of different cultures and traditions. It is worth noting that the anti-discriminatory environment of personal growth, which promotes all manifestations of tolerance and humanity at all levels, is especially important in this aspect. The need for the individual to master appropriate models of behavior in dialogue with representatives of different cultures is undoubtedly decisive in achieving success in the process of close communication with foreigners.

The extrapolation of theoretical training of a modern student to professional education for future life in society is often quite different. It is a consequence of the separation of the purpose of employment from current social and cultural tasks. Overcoming existing educational

drawbacks is necessary to shift to more complex substantiations of the theoretical material. It can be done by employing the formulation of such problematic tasks that prompt a student to think, reconsider, and reproduce the reconsideration to solve problematic situations. The construction of an algorithm of such theoretical situations must contain some basics of rhetoric, complexity, and variability. This approach to business is especially valuable; it can be productive for the training of future managers at the pedagogical university. It will increase prudence in making important managerial decisions.

Key words: cross-cultural competence, tourismologist, pedagogical university, intercultural contacts.

Мета: проаналізувати проблему формування крос-культурної компетентності на прикладі майбутніх туризмологів.

Постановка проблеми в загальному вигляді. У системі координат неперервного глобального розвитку педагогічна спільнота прийшла до усвідомлення необхідності практичного моделювання інноваційних підходів, зорієнтованих на розвиток загальнокультурного та інтелектуального потенціалу суб'єктів

пізнання. У зв'язку з цим актуалізувалося питання розробки дієвих підходів до формування крос-культурної компетентності, націлених на реалізацію прикладних завдань освіти. Проте сьогодні назріла проблема повільного впровадження названих вище підходів в освітній процес підготовки туризмологів. У цей час на політичній карті світу спостерігається стрімка конкуренція країн у боротьбі за найбільш кваліфікованих фахівців.

У відповідь на такі соціокультурні запити вищої школи відреагували створенням нових навчальних курсів і програм, центрованих на подолання міжкультурних бар'єрів, розв'язання міжнародних протиріч та примноження напрямів транснаціонального співробітництва на всіх управлінських рівнях.

Актуальність досліджуваного питання підтверджена й чинними міжнародними стандартами. Зокрема, у змістовому наповненні нормативно-правового акту "Europe 2020: A European strategy for smart, sustainable and inclusive growth" підкреслюється, що кількість конкурентоспроможних фахівців з вищою освітою на сучасному європейському ринку праці повинна становити не менше ніж 40 відсотків від загальної чисельності випускників, здатних до конструктивної крос-

культурної комунікації (*Europe 2020...*).

Аналіз досліджень і публікацій. Окремі аспекти окресленої проблематики висвітлені на сторінках праць українських учених, зокрема, В. Андрущенко, О. Сухомлинської, Т. Завгородньої, Н. Дем'яненко, І. Зязюна, О. Резунової, С. Кравець, М. Семікіна та інших. Усебічного відрефлексування потребує питання формування крос-культурної компетентності студентів в умовах вищої школи, що набуває сьогодні серйозного наукового розголосу на тлі нерегульованості конфліктних ситуацій між представниками різних культур і навіть окремих держав світу.

На сучасному етапі розвитку українського суспільства проблема поглиблення міжнародних галузевих відносин є однією з найбільш пріоритетних на загальнопедагогічному рівні. Такої значущості набуває і якісна фахова підготовка майбутніх фахівців, здатних розв'язувати професійні завдання у рамках крос-культурного середовища, ураховуючи хоча б пріоритетність розвитку нашої країни в новітніх інтеграційних процесах.

На основі викладеного окреслимо зміст нашої роботи крізь призму наступних дослідницьких завдань:

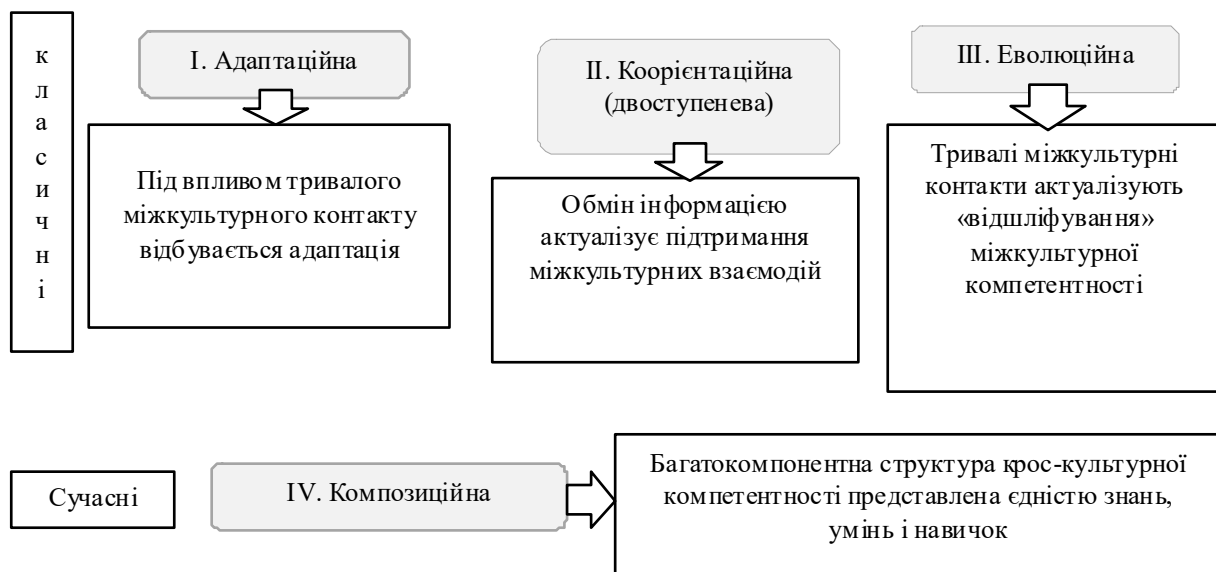


Рис. 1. Класичні моделі формування крос-культурної компетентності в іноземних дослідженнях XX-XXI ст.

- проаналізувати рівень науково-дослідницького освоєння заявленої проблеми в розрізі міждисциплінарності;

- визначити предметність впливу досліджуваного феномена на розвиток педагогічної теорії і практики;

- популяризувати титульну тематику, виходячи з пріоритетності інтеграційних завдань загальнодержавного рівня.

Виклад основного матеріалу дослідження. Феномен "крос-культурна компетентність" є достатньо складним і багатоаспектним. Частково цим і пояснюється його термінологічна синонімізація з дефініцією "міжкультурна компетентність". Даний феномен знаходиться під пильною увагою міжнародної освіченої спільноти, зокрема, слугує тріо розроблених класичних моделей, які визначають феноменологічну значущість крос-культурної компетентності (*див. рис. 1*) (*Barrett, M., 2012; Chiu, 2013; Gallois, 1988; King, 2005; Krajewski, 2011*). Кожну з трьох представлених на рисунку 1 моделей поєднує між собою зорієнтованість на примноження кількості міжкультурних контактів та міжособистісних взаємодій (*рис. 1*). Вирізняються моделі домінуючим фактором впливу, який актуалізує особистісне призвичаєння до інокультурних умов буття шляхом адаптації, еволюції чи коорієнтації.

На сучасному етапі розвитку інформаційного суспільства кожна з розроблених авторських моделей є достатньою мірою аргументованою та популярною у дослідниць-

ких колах, що підтверджується низкою тематичних публікацій (*Mascadri, Brownlee, Walker, Alford, 2017*). Для педагогічних кіл особливо цінна композиційна модель, яка центрована на домінуючій цілісності знань, умінь і навичок, що відіграють ключову роль у формуванні крос-культурної компетентності.

Уміння налагоджувати контакт в умовах крос-культурних відмінностей щоденного життя - завдання достатньо складне і потребує відповідного рівня підготовки, перш за все освітньої. Відрефлексовуючи значущість останньої тези, західні вчені зупинилися на думці, що достатньо вагомими у формуванні крос-культурної компетентності є міжкультурно-центроване навчання та освіта (*Constantin, 2015; Mascadri, 2017; Yunlu, 2017*). Не потребує додаткової аргументації й те, що міжкультурно-центроване навчання актуалізує примноження багажу знань та сприяє розширенню діапазону інокультурних взаємодій на міжособистісному рівні, що особливо важливо для майбутніх туризмологів.

Значущість композиційної моделі приховується в обґрунтуванні цінності не лише досконалого знання іноземних мов, але й пропагуванні необхідності розширення інокультурних взаємодій, у тому числі й за рахунок формування комунікативних навичок міжкультурної співпраці. Дієвість такого механізму прослідковується на рівні "поглинання" мультикультурним середовищем особистості, що передбачено приводить до все більшого на-

громадження знань у процесі тісного спілкування з носіями різних культур і традицій (*Constantin, Cohen-Vida, Popescu, 2015*). Особливу вагомим у цьому аспекті є антидискримінаційне середовище зростання особистості, яка популяризує усі прояви толерантності та гуманності на всіх рівнях. Важливою залишається й необхідність освоєння особистістю відповідних моделей поведінки у діалозі з представниками різних культур, що беззаперечно є визначальним на шляху досягнення успіху у процесі тісного спілкування з іноземцями.

У розрізі сучасних наукових досліджень феномена "крос-культурна компетентність" прослідковується його беззаперечний зв'язок з "...креативними когнітивними процесами..." (*Yunlu, 2017, с. 237*). Міжкультурна компетентність у такому дослідницькому полі розглядається як ідентифікатор креативності та спектральності міжнародних контактів. Уявлення про зміст міжкультурних відмінностей актуалізують формування на особистісному рівні цілісних уявлень про креативність, актуалізуючу формування міжкультурної компетентності.

На міждисциплінарному рівні, крос-культурна комунікація увібрала у своєму змісті культурну, мовну та комунікативну компетентність, кожна з яких незамінна для успішного професійного становлення майбутнього туризмолога. У сучасному науковому розумінні досліджуваний феномен розглядається як передумова для налагодження продуктивної крос-культурної комунікації, яка досить

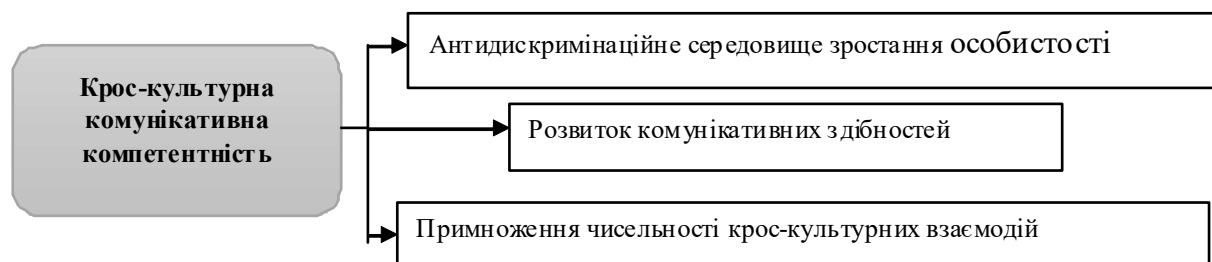


Рис. 2. Дефінітивно-факторна структуризація феномена «крос-культурна комунікативна компетентність»

виразно підсилює професіоналізм потенційного фахівця, що слугує підґрунтям міжкультурної грамотності.

У процесі поступового науково-го "освоєння" дослідниками окресленої проблематики було сформульовано нове поняття – "крос-культурна комунікативна компетентність" (Крылова, 2014). Досить складна лексична конструкція наведеного педагогічного терміна вдало знайшла своє віддзеркалення у відповідній дефінітивно-факторній структуризації (див. рис. 2).

Матеріали рис. 2 засвідчили, що в основу дефінітивно-факторної структуризації досліджуваного феномена ввійшло відповідне компонентне тріо, яке досить виразно віддзеркалює глибину крос-культурних впливів. Вихідним їх вектором є зовнішнє начало, яке актуалізує низку внутріособистісних змін, які відбуваються по чергово.

У цілому питання крос-культурної компетентності майбутніх туризмологів не є новітньою "віхою" у дослідницьких пошуках. Ще з минулого століття воно привертало увагу західних учених, що засвідчено відповідною тематичною зорієнтованістю (Крылова, 2014; Brislin, 1997; Byram, 1997; Gallois, 1988; Thomas, 1966). Зокрема, дует англійських дослідників чітко окреслив поетапність формування досліджуваної компетентності:

дотичність крос-культурного впливу до особистісного розвитку;
нагромадження досвіду крос-культурного спілкування;
реалізація крос-культурного навчання;
крос-культурна свідомість;
крос-культурна компетентність (Thomas, 1966).

Іноземний дослідник Р. Бріслін, аналізуючи проблему формування крос-культурної компетентності, виокремив декілька основоположних факторів, які є визначальними на особистісно зорієнтованому рівні. До їх переліку учений долучив наступні: бажання налагоджувати контакт із зовнішнім світом; наявність усталених норм поведінки; готовність до міжособистісних

взаємодій та інші (Brislin, 1986). Такий перебіг дослідницьких думок наштовхує на думку, що формування крос-культурної компетентності є справою не одного дня, а тому потребує залучення відповідного ресурсного потенціалу для розв'язання складного педагогічного завдання відповідним освітнім центром.

Представники німецької наукової школи переконані, що вихідною точкою формування крос-культурної компетентності є глибинний самоаналіз та предметне відрефлексування на особистісному рівні оточуючої реальності (Auernheimer, 1990). Європейський дослідник переконує читачів у тому, що у процесі формування комунікативних навичок особистість "огортає" невидимий виховний шлейф міжкультурного діалогу, що віддзеркалюється у крос-культурній сумісності самих індивідів (Auernheimer, 1990). Ще один лейтмотив ученого про те, що найбільш ефективним механізмом формування досліджуваної компетентності є інтеграція (Auernheimer, 1990). В епіцентрі цього надскладного процесу, на переконання дослідника, є феномен злиття культур, який поєднав у собі симбіоз національно-культурних ідентичностей представників конкретного соціального діалогу.

Педагогічна проблема формування крос-культурної компетентності у вищій школі перебуває сьогодні під пильною увагою науковців. Така популярність виучуваного феномена частково пояснюється тим, що пересічний випускник фактично не готовий до крос-культурного спілкування. Останнє передбачає не просто обмін інформацією, а передусім створення оптимально-комфортної ситуації полікультурного комфорту шляхом вибудови міжособистісних взаємодій, які не мають міжнаціональних кордонів. Досягнення успіху на шляху створення такої оптимально-комфортної ситуації залежить від низки детермінант, а саме, змістового наповнення мовних конструктів, поведінкових реакцій і психологічної сумісності партнерів.

У такому дослідницькому ключі і крос-культурне спілкування розглядається як множинність форм міжособистісного контакту за критерієм приналежності до різних культур. Майбутні туризмологи повинні бути готовими до крос-культурного спілкування, яке наслідково приводить до створення нової комунікативної предметності і стає найбільш оптимальним простором для особистісної соціалізації.

Індикатором налагодження ефективних крос-культурних комунікацій є продуктивні міжнародні відносини, націлені на досягнення взаємовигідних результатів для обох сторін. Чіткість розуміння того, що потенційний випускник вищої школи повинен бути готовим до різних видів співпраці з іноземними партнерами, поступово актуалізує проблему мовної підготовки. У зв'язку із цим проблема якісного викладання іноземної мови у закладах вищої освіти набуває особливої актуальності, оскільки успішність професійного становлення деякою мірою залежить саме від комунікативної компетентності. Окремі дослідники виокремлюють у складі комунікативної компетентності наступні компоненти: "...граматичний, соціолінгвістичний, дискурсивний і стратегічний..." (Bachman, Palmer, 1982, с. 457).

Ураховуючи викладене, стає зрозумілим, що потенційний випускник повинен володіти таким рівнем знань, які дозволять йому формувати цілісне панно єдності світу. На особистісному рівні це можливо за наявності відповідних знань, умінь і навичок, які є абсолютно незамінними в контексті реалізації майбутнім фахівцем різних видів діяльності (трудова, дослідницька, навчальна). У такому ракурсі реалізація вищою школою завдання професійної підготовки, у першу чергу, передбачає повноцінну мовну підготовку, що, без сумнівів, залежить від рівня фахівця лінгвістичного профілю.

Проте не лише лінгвістичне "начало" є основною структуротворчою одиницею крос-культурної компетентності. Не менш вагоми-

ми є аксіологічні концентри, критичне мислення та творчий потенціал особистості, які сукупним чином актуалізують продуктивність крос-культурних комунікацій і, як наслідок, створюють сприятливі умови для формування досліджуваної компетентності майбутніх фахівців.

Представник британської наукової школи всебічно досліджуючи проблему формування крос-культурної компетентності в умовах закладу вищої освіти дійшов висновку, що її основоположними елементами є "...знання, суспільні відносини, уміння інтерпретувати та взаємодіяти у ході засвоєння максимального обсягу інформації для розуміння інокультурного" (Byram, 1997, с. 78). У розрізі такого особистісного світорозуміння та сприйняття учений акцентував увагу на тому, що майбутній фахівець в академічних умовах повинен звикнути сприймати себе в ролі посередника між національним і міжнародним, навчитися критично оцінювати наявну соціокультурну ситуацію (Byram, 1997). Окрім викладеного вище, він наголошував на тому, що поглиблене вивчення студентами іноземних мов актуалізує наближення їх до іноземної культури шляхом глибинного відрефлексування кожного засвоєного моменту з історії та життя конкретної країни. Проте варто підкреслити, що освоєння іноземної мови студентами вищої школи ще не є запорукою формування крос-культурної компетентності. З феноменологічної точки зору, крос-культурна компетентність - достатньо складне утворення, функціонування якого віддзеркалює наявний багаж знань, умінь і навичок суб'єктів діалогу. За таких умов і професорсько-викладацький склад повинен всебічно працювати над тим, щоб майбутні випускники належно ставились до представників інших національностей, уміли вибудовувати з ними конструктивні взаємини, засновані на принципах гуманізму.

Аналізуючи викладені вище думки британського дослідника, зауважимо, що канву крос-культур-

ної компетентності майбутнього випускника формує "дуєт" основоположних детермінант: аксіологічний вектор сприйняття іноземної мови та культури, толерантні мислиннево-поведінкові реакції щодо представників інших країн.

З психолого-педагогічної позиції, про наявність у майбутнього туризмолога сформованої крос-культурної компетентності засвідчує знанневий компонент. Його багатоструктурність репрезентує атрибутивність соціокультурних перетворень і міжкультурних взаємодій.

Створюючи оптимальні умови для формування крос-культурної компетентності в умовах вищої школи, слід урахувувати специфіку напряму підготовки туризмолога, особливості сфери майбутньої діяльності якого уможливають адаптацію та інтеграцію майбутнього фахівця до роботи за обраним фахом. За таких умов і сама комунікація переформатовується у двосторонній механізм сприйняття та передавання інформації. У даному дослідницькому напрямі і крос-культурне спілкування набуває обрисів як перцептивного та інтерактивного. Перша складова є регулюючим механізмом у суб'єкт-суб'єктному сприйнятті, а друга - актуалізує формування цілісного ситуативного панно загальнопрофесійного рівня.

На основі викладеного можемо підсумувати, що за умов створення позитивного соціокультурного клімату академічного рівня відбувається поступове формування крос-культурної компетентності майбутнього туризмолога. Її виявами на особистісному рівні є знання, уміння і навички, які актуалізують толерантне ставлення суб'єкта пізнання до свого співбесідника - представника іншої культури. Усі вони об'єднуються у досить складний та багатоаспектний термін "крос-культурна компетентність", який підсилює єдність цілісного соціокультурного простору та взаємин представників різних національностей. У ході поетапної ефективної суб'єкт-суб'єктної взаємодії

відбувається утвердження загальнолюдських цінностей та ідеалів, завдяки чому необмежений спектр соціалізації стає безпрецедентним.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Таким чином, проблема формування крос-культурної компетентності знаходиться в епіцентрі уваги цілого ряду дослідників, котрі репрезентують різні галузі знань. Такий підвищений інтерес до титульної проблематики обумовлений тісними соціальними взаємозв'язками та взаємодіями на рівні культур, країн і людей. У ході теоретичних узагальнень вдалося відслідкувати тісний феноменологічний зв'язок між категоріями "крос-культурна компетентність", "крос-культурна комунікація" та "крос-культурне середовище". Відмінності між наведеними дефініціями приховуються у соціальній обумовленості їх функціонування у часопросторі. Зокрема, крос-культурна комунікація передбачає чітку соціальну центрованість, засновану на продуктивній суб'єкт-суб'єктній співпраці. Феномен крос-культурного середовища вирізняється й оптимальним соціокультурним кліматом, націленим на створення найбільш сприятливих умов для домінування толерантного і гуманного ставлення до представників інших культур. Найбільш складним феноменологічним складником цього дефінітивного тріо є крос-культурна компетентність, яка бачиться надскладним інтегративним утворенням, що віддзеркалює усю повноту знань, умінь і навичок, необхідних для налагодження тісного та продуктивного міжкультурного діалогу.

Перспективним напрямом подальших дослідницьких пошуків може виступити проблема формування крос-культурної компетентності в рамках профільних освітніх програм.

СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ

Крылова, М. Б. (2014). Переговори: методы изучения и классификации. Вестник СПбГЭУ, № 2 (69), 145–147.

- Auernheimer, G. (1990). Einführung in die Interkulturelle Erziehung. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Bachman, L. F., Palmer, A. S. (1982). The construct validation of some components of communication proficiency. *TESOL Quarterly*, 16, 449–465.
- Barrett, M. (2012). Intercultural competence. *EWC Statement Series*, 2, 23–27.
- Brislin, A-M. (1997). *Horvath. Social Behavior and Applications*, 3, 34–38.
- Brislin, R. W., Cushner, K., Cherrie, C., Yong, M. (1986). *Intercultural interactions: A practical guide. Beverly Hills (Cal) etc.: Sage.*
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.*
- Chiu, C. Y., Lonner, W. J., Matsumoto, D., Ward, C. (2013). Cross-cultural competence: Theory, research, and application. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 44 (6), 843–848.
- Constantin, E. C., Cohen-Vida, M. I., Popescu, A. V. (2015). Developing cultural awareness. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 191, 696-699.
- Europe 2020: A European strategy for smart, sustainable and inclusive growth. 2010. European commission. Brussels. Retrieved from <https://ec.europa.eu/eu2020/pdf/COMPLET%20EN%20BARROSO%20%20%20007%20%20Europe%202020%20%20EN%20version.pdf> [in English].
- Gallois, C., Franklyn-Stokes, A., Giles, H., Coupland, N. (1988). Communication accommodation in intercultural encounters // *In Theories in intercultural communication*.
- King, P. M., Baxter Magolda, M. B. (2005). A Developmental Framework of Intercultural Maturity. *Journal of College Student Development*, 46 (6), 571–592.
- Krajewski, S. (2011). Developing intercultural competence in multilingual and multicultural student groups. *Journal of Research in International Education*, 10 (2), 137–153.
- Mascadri, J., Brownlee, J., Walker, S. Alford, J. (2017). Exploring intercultural competence through the lens of self-authorship. *Early Years*, 37 (2), 217–234.
- Thomas, W. Y. (1966). *On Social Organization And Social Personality. Oxford: Phoenix Books.*
- Yunlu, D. G., Clapp-Smith R., Shaffer M. (2017). Understanding the Role of Cultural Intelligence in Individual Creativity. *Creativity Research Journal*, 3, 236–243.
- Chiu, C. Y., Lonner, W. J., Matsumoto, D., Ward, C. (2013). Cross-cultural competence: Theory, research, and application. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 44 (6) [in English].
- Constantin, E. C., Cohen-Vida, M. I., Popescu, A. V. (2015). Developing cultural awareness. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 191 [in English].
- Europe 2020: A European strategy for smart, sustainable and inclusive growth. 2010. European commission. Brussels. Retrieved from <https://ec.europa.eu/eu2020/pdf/COMPLET%20EN%20BARROSO%20%20%20007%20%20Europe%202020%20%20EN%20version.pdf> [in English].
- Gallois, C., Franklyn-Stokes, A., Giles, H., Coupland, N. (1988). Communication accommodation in intercultural encounters. *In Theories in intercultural communication* [in English].
- King, P. M., Baxter Magolda, M.B. A (2005). Developmental Framework of Intercultural Maturity. *Journal of College Student Development*, 46 (6) [in English].
- Krajewski, S. (2011). Developing intercultural competence in multilingual and multicultural student groups. *Journal of Research in International Education*, 10 (2) [in English].
- Mascadri, J., Brownlee, J., Walker, S. Alford, J. (2017). Exploring intercultural competence through the lens of self-authorship. *Early Years*, 37 (2) [in English].
- Thomas, W. Y. (1966). *On Social Organization And Social Personality. Oxford: Phoenix Books* [in English].
- Yunlu, D. G., Clapp-Smith, R., Shaffer, M. (2017). Understanding the Role of Cultural Intelligence in Individual Creativity. *Creativity Research Journal*, 3 [in English].

REFERENCES

Стаття надійшла

УДК 378.4:005.336.2:75:77.04-047.22

*МИРОСЛАВ КРИШТАНОВИЧ, доктор наук з державного управління, професор, професор кафедри педагогіки та інноваційної освіти, Інститут права, психології та інноваційної освіти Національного університету "Львівська політехніка", Україна
ORCID ID 0000-0003-1750-6385
mf0077@ukr.net*

ДОСВІД ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ОБРАЗОТВОРЧОГО І ДЕКОРАТИВНОГО МИСТЕЦТВА У ЄВРОПЕЙСЬКИХ КРАЇНАХ

MYROSLAV KRYSHYANOVYCH, Doctor of Science in Public Administration, Professor Professor of the Department of Pedagogy and Innovative Education, Institute of Law, Psychology and Innovative Education National University "Lviv Polytechnic", Ukraine

EXPERIENCE OF FORMING PROFESSIONAL COMPETENCE IN FUTURE SPECIALISTS OF FINE AND DECORATIVE ARTS IN EUROPEAN COUNTRIES

У статті проведено дослідження досвіду формування професійної компетенції у майбутніх фахівців образотворчого і декоративного мистецтва. Визначено, що система навчання майбутніх фахівців образотворчого і декоративного мистецтва існує в усіх європейських країнах. Однак лідерами в цій сфері визнають Великобританію, Іспанію, Італію, Німеччину, Польщу та інші. У нашому дослідженні ми більш детально розглянемо особливості системи навчання майбутніх фахівців образотворчого і декоративного мистецтва в Іспанії та Італії. Встановлено, що навчальний процес в італійських університетах побудований на принципах відповідальності студентів за власне навчання; вказано на те, що вони мають можливість самостійно скласти власний розклад занять. Автором вказано, що відвідування занять є добровільним, і вчителем не реструється, навчальний рік поділяється на три семестри.

Ключові слова: освіта, досвід, професійна компетенція, підготовка майбутніх фахівців, мистецтво.

Summary. A study of the experience of forming professional competence among future specialists in fine and decorative arts was carried out. The main task is to study the experience of forming professional competence in future professionals of fine and decorative arts. It has been determined that the system of training future specialists in fine and decorative arts exists in all European countries. However, Great Britain, Spain, Italy, Germany and others are recognized as leaders in this area. In our study, we will take a closer look at the features of the training system for future specialists in fine and decorative arts in Spain and Italy. It has been established that the educational process in Italian universities is based on the principles of student responsibility for their own learning. Students have the opportunity to independently create their own class schedule. Attendance at the classes is voluntary and the teacher is not registered. The academic year is

divided into three semesters. Based on the results of the semesters, exams are passed, but the student, if desired, can postpone the exam to a later date, since students are entitled to an individual training program. The higher education system in Spain is considered one of the best in the world. Higher education in Spain is divided into public and private. To enter a higher education institution, you must pass an entrance exam (Selectividad), which is conducted centrally. The experience of Spain in the development of professional competencies of future specialists in fine and decorative arts shows that in the course of the master's program, masters acquire competencies that allow them to understand and implement a strategic, comprehensive and objective vision of the industry from a business point of view; use the most innovative methods; effectively conduct branding and sponsorship. The main pedagogical conditions that form the professional competence of future specialists in the fine and decorative arts in Italy

are determined. Highlighted the professional components that should be inherent in future specialists in fine and decorative arts in European countries.

Key words: education, experience, professional competence, training of future specialists, art

Мета: дослідити досвід формування професійної компетенції у майбутніх фахівців образотворчого і декоративного мистецтва.

Постановка проблеми в загальному вигляді. Ефективний менеджмент для всіх вимагає відповідного персоналу. Сучасні установи потребують фахівців з вищою освітою, які могли б якісно виконувати свої функціональні обов'язки відповідно до вимог сучасного ринку. У зв'язку з цим в різних країнах зроблено чимало з формування систем професійного навчання майбутніх фахівців образотворчого і декоративного мистецтва. Практика їх навчання дозволила лише частково забезпечити адаптацію організацій до вимог ринкового середовища, оскільки потреби швидко зростаючого числа організацій для всіх не могли бути повністю задоволені.

Сьогодні система навчання майбутніх фахівців образотворчого і декоративного мистецтва існує в усіх європейських країнах. Однак лідерами в цій сфері визнають Великобританія, Іспанія, Італія, Німеччина, Польща та інші. У нашому дослідженні ми більш детально розглянемо особливості системи навчання майбутніх фахівців образотворчого і декоративного мистецтва в Іспанії та Італії.

Аналіз досліджень і публікацій. Дослідженню та аналізу підготовки майбутніх фахівців образотворчого і декоративного мистецтва присвячено велику кількість наукових праць. Серед учених, які займалися вивченням цього питання, слід відзначити: D.Dalen, B.Bennett, D.Dereka, M.Dinold, G.Hill, A.Valdez-Garcia, M.Kudlcek, D.Medvedovskaya та інших. Проте недостатньо вивче-

ною залишається проблема досвіду формування професійної компетенції у майбутніх фахівців образотворчого і декоративного мистецтва.

Виклад основного матеріалу дослідження. В Італії Римська школа була заснована Інститутом передового досвіду в Римі, у якому почали навчатись майбутні фахівці образотворчого і декоративного мистецтва, працювати з випускниками з більш ніж 140 країн. Ця школа орієнтована на зближення академічного та практичного досвіду, а саме дає знання шляхом проведення курсів навчання майбутніх фахівців образотворчого і декоративного мистецтва, що необхідно для творчої активності або розвитку професійної кар'єри.

Місія Римської школи – допомогти майбутнім фахівцям образотворчого і декоративного мистецтва та експертам, домогтися успіху шляхом етичного підходу до роботи. Особливостями формування професійної компетенції у підготовці майбутніх фахівців образотворчого і декоративного мистецтва є (Dereka, 2016):

- індивідуальна допомога з боку досвідчених викладачів (наставників, які здатні передати студентам як чітко визначені концептуальні засади, так і ціннісні навички професійної практичної діяльності для майбутніх фахівців образотворчого і декоративного мистецтва);
- надання навчальних матеріалів і постійний моніторинг освітнього процесу (гарантують якість навчальних програм у підготовці майбутніх фахівців образотворчого і декоративного мистецтва, а саме постійне оновлення програм відповідно до міжнародних стандартів);
- гнучкі методи навчання (майстер-класи, значний каталог скорочених курсів, які можна проходити як в університеті, так і за його межами);
- інноваційні методи навчання;
- мережа і співтовариство випускників (дає їм можливість підтримувати контакт з усіма випускниками і викладачами, ділитися

досвідом, проектами і можливостями професійного розвитку).

У кожного викладача університету є певні години для роботи зі студентами, протягом яких він може особисто послухати і проконсультувати. За бажанням майстра можна звернутися до "куратора" однієї з основних дисциплін. Саме консулює з приводу навчальної програми, іспитів, програм, книг і дисертації (Kudlcek, 2010).

Важливе місце в Італії у процесі навчання приділяється малюванню з натури. На основі ретельного відбору і вивчення окремих фактів, аналізу конструкції, пластики форми, просторового положення, текстури виділяються найбільш важливі елементи, складові зображуваного об'єкта або явища. У міру накопичення наукових знань і практичних навичок розвиваються творчі здібності і зорова пам'ять, уміння спостерігати й аналізувати навколишню дійсність.

Так, професійне навчання майбутніх фахівців образотворчого і декоративного мистецтва в Італії проходить на високому рівні, зокрема, вони використовують інноваційні методи навчання; навчання, засноване на практичних знаннях і навичках з використанням сучасної матеріальної бази, опорою на самостійну роботу. Отримана ступінь магістра визнається в усіх країнах Євросоюзу, а диплом видається тільки після засвоєння матеріалу освітньої програми. Практична спрямованість програм, якісне навчання фахівців образотворчого і декоративного мистецтва для сучасних умов європейського ринку праці, отримання досвіду міжнародних стажувань у кращих компаніях дає можливість працевлаштування в кращих компаніях Європи. Важливою складовою є підтримка магістрів навіть поза академічного середовища, надання рекомендацій та допомоги в розвитку фахового профілю, що відображає найбільш актуальні професійні компетенції на сучасному ринку праці, що сприяють їх конкурентоспроможності (Hill & Valdez-Garcia, 2020).

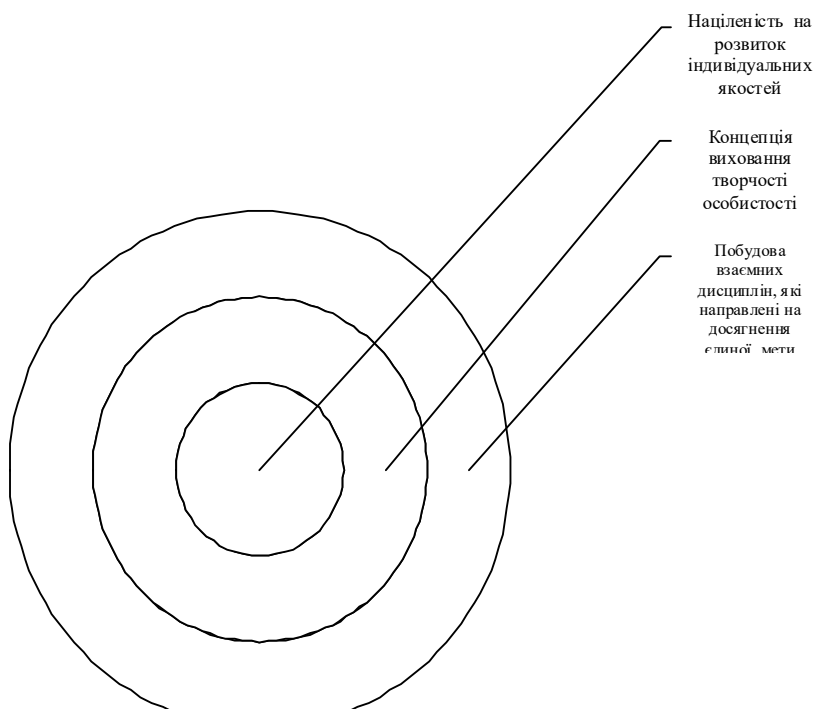


Рис.1. Основні педагогічні умови, які формують професійну компетенцію у майбутніх фахівців образотворчого і декоративного мистецтва в Італії

Виділимо основні педагогічні умови, які формують професійну компетенцію у майбутніх фахівців образотворчого і декоративного мистецтва в Італії (рис. 1).

Система вищої освіти в Іспанії вважається однією з кращих у світі; вона розділена на дві форми - державну і приватну. Для вступу до закладу вищої освіти необхідно скласти вступний іспит (Selectividad), який проводиться централізовано. Університети в Іспанії автономні, і можуть самі вносити корективи в навчальну програму, що дає їм можливість зосередитися на ринку праці. Однак при Міністерстві освіти і культури Іспанії створений Національний інститут якості та оцінки, який контролює рівень освітніх послуг в університетах і забезпечує якісну освіту.

Досвід цієї країни у формуванні професійних компетенцій майбутніх фахівців образотворчого і декоративного мистецтва переконує, що в ході магістерської програми вони набувають такі компетенції, які дозволяють зрозуміти і реалізувати стратегічне, комплексне та об'єктивне бачення самого початку (Medvedovskaya, 2019).

Магістерські програми також розраховані на професіоналів з досвідом роботи в галузі образотворчого і декоративного мистецтва, котрі готові оновити свої знання, прагнуть до свого кар'єрного росту. Це люди, які хочуть бути лідерами,

вкладають сили в будь-який проєкт, мають організаційні здібності, здатні допомогти іншим досягти успіху.

В Іспанії для формування професійної компетенції майбутніх фахівців образотворчого і декоративного мистецтва необхідно володіти знаннями з теоретичних основ та історії народного мистецтва; бути обізнаними із законами формування художньої форми, її особливостями; фізичними та хімічними властивостями матеріалів, з якими доводиться працювати.

У цілому спробуємо виділити наступні професійні компоненти, які мають бути притаманні майбутнім фахівцям образотворчого і декоративного мистецтва в європейських країнах (рис. 2).

Слід зазначити, що мотиваційно-ціннісна сфера сприяє художньо-творчій діяльності. Найбільшу цінність становлять професійні мотиви, які виступають як усвідомлена потреба в пізнанні та освоєнні різних видів мистецтва, матеріалів і технологій їх обробки для ефективного здійснення професійної діяльності в галузі декоративно-прикладного мистецтва.

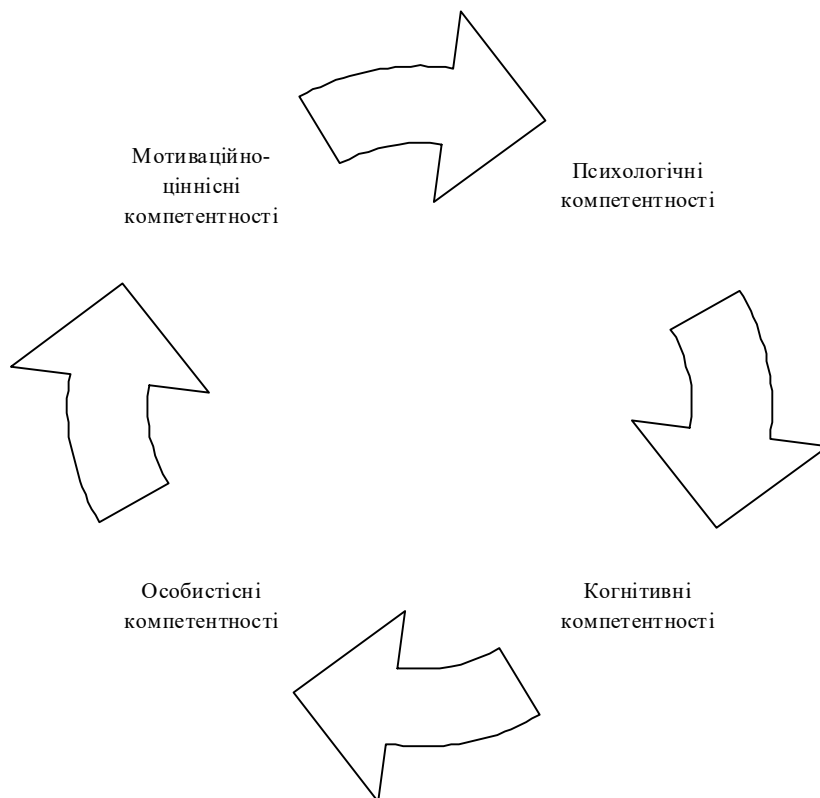


Рис.2. Компетенції, які мають бути притаманні майбутнім фахівцям образотворчого і декоративного мистецтва в європейських країнах

Висновки та перспективи подальших досліджень. Так, нами проаналізовано досвід ведення освітнього процесу майбутніх фахівців образотворчого і декоративного мистецтва. З урахуванням отриманих даних у таких країнах, як Італія та Іспанія, процес навчання є відкритим для усіх верств населення; у нього впроваджуються новітні освітні технології; студенти мають можливість отримати закордонний досвід з перших курсів навчання в університеті.

Отже, освітній процес в італійських університетах побудований на принципах відповідальності студентів за власне навчання. У них є можливість самостійно скласти власний розклад занять, а їх відвідування добровільне і викладачем не реєструється. Навчальний рік ділиться на три семестри. За результатами семестрів іспити складаються, але студент за бажанням може перенести іспит на більш пізній термін, так як це передбачено індивідуальною програмою навчання.

Досвід Іспанії в розвитку професійних компетенцій майбутніх фахівців образотворчого і декоративного мистецтва показує, що в ході магістерської програми фахівці образотворчого і декоративного мистецтва набувають такі компетенції, які дозволяють зрозу-

міти і реалізувати стратегічне, комплексне та об'єктивне бачення індустрії з точки зору бізнесу; використовувати найбільш інноваційні методи; ефективно проводити брендування і спонсорство.

СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ

Dalen, D., Bennett, B. (1971). A world history of education: cultural, philosophical, comparative. New York: Prentice Hall.

Dereka (2016). Current Trends in the Professional Training of Education Professionals in the European Union. 42–47.

Dinold, M. (2013). Challenges of (inclusive) education (IPE) in Europe. Journal of the International Federation of Education, 83(3), 83–85.

Hill, G., Valdez-Garcia, A. (2020). Perceptions of Education Teachers Regarding the Use of Technology in Their Classrooms. Educator-US, 77, 29–41. DOI: <https://doi.org/10.18666/TPE-2020-V77-I1-9148>

Kudlcek, M. (2010). European standards in adapted activity. European Standards in Adapted Activity. Olomouc: Palacky University, 7–10.

6. Medvedovskaya, D. (2019). The main quality criteria of higher education: the experience of the United Kingdom. Pedagogical

sciences: theory, history, innovative technologies, 48–54.

REFERENCES

Dalen, D., Bennett, B. (1971). A world history of education: cultural, philosophical, comparative. New York: Prentice Hall.

Dereka (2016). Current Trends in the Professional Training of Education Professionals in the European Union, 42–47.

Dinold, M. (2013). Challenges of (inclusive) education (IPE) in Europe. Journal of the International Federation of Education, 83(3), 83–85.

Hill, G., Valdez-Garcia, A. (2020). Perceptions of Education Teachers Regarding the Use of Technology in Their Classrooms. Educator-US, 77, 29–41. DOI: <https://doi.org/10.18666/TPE-2020-V77-I1-9148>

Kudlcek, M. (2010). European standards in adapted activity. European Standards in Adapted Activity. Olomouc: Palacky University, 7–10.

Medvedovskaya, D. (2019). The main quality criteria of higher education: the experience of the United Kingdom. Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies, 48–54.

Стаття надійшла

УДК

*ПЕТРО КУЗЕНКО, кандидат мистецтвознавства,
доцент кафедри образотворчого і декоративно-
прикладного мистецтва та реставрації, Навчально-
науковий Інститут мистецтв ДВНЗ "Прикарпатський
національний університет імені Василя Стефаника"
ORCID iD 0000-0003-4384-7650
kuzenko_14@i.ua*

ОЗНАЙОМЛЕННЯ З МУЗЕЙНО-ГАЛЕРЕЙНОЮ СПРАВОЮ ТА ОРГАНІЗАЦІЮ ВИСТАВКОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЯК ВАЖЛИВА СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ МИТЦІВ

*PETRO KUZENKO, Candidate of Art History, Associate
Professor Department of Fine and Decorative Arts and
Restoration Educational and Scientific Institute of Arts,
Vasyl Stefanyk Precarpathian National University*

ACQUAINTANCE WITH MUSEUM AND GALLERY BUSINESS AND ORGANISATION OF EXHIBITION ACTIVITIES AS AN IMPORTANT COMPONENT OF PRE-SERVICE ARTISTS PROFESSIONAL TRAINING

У статті розглянуто основні аспекти музейно-галерейної справи та виставкової діяльності як важливої складової професійної підготовки майбутніх митців. Акцентується, що завдяки вивченню дисципліни "Музейно-галерейна справа та виставкова діяльність" студенти спеціальності "Образотворче мистецтво, декоративне мистецтво, реставрація" першого (бакалаврського) рівня вищої освіти ознайомлюються з історією музейної справи в Україні та світовому контексті; змістом та основними напрямками музейної роботи; історією галерейної справи в контексті розвитку художнього ринку; структурою та напрямками діяльності сучасних художніх галерей; методикою організації виставок, арт-менеджментом та кураторством виставок. Доведено, що у результаті цього реалізуються важливі завдання освітньої програми, які забезпечують професійну підготовку творчих і обізнаних у артменеджменті, конкурентоспроможних на сучасному ринку праці митців.

Ключові слова: музей, галерея,

виставкова діяльність, художник, куратор виставки, арт-менеджер.

Summary. The article highlights the main aspects of the museum and gallery business and organisation of exhibition activities as an important component of pre-service artists professional training. It is emphasized that due to the study of the discipline "Museum and Gallery Business and Exhibition Activities" students majoring in "Fine Arts, Decorative Arts, Restoration" of the first (bachelor's) level of higher education get acquainted with the history of museum work in Ukraine and in the world context; the content and the main directions of museum work; the history of gallery business in the context of the development of the art market; the structure and activities of modern art galleries, the methods of organisation of exhibitions, art management and curation of exhibitions. As a result, important educational tasks, which provide professional training of creative and knowledgeable in art management, competitive in the modern labor market artists, are realized.

Key words: museum, gallery, exhibition activity, artist, exhibition curator, art manager

Мета: розкрити теоретико-методологічні аспекти ознайомлення майбутніх митців з музейно-галерейною справою та організацією виставкової діяльності як важливою складовою професійної підготовки майбутніх митців.

Постановка проблеми в загальному вигляді. Творчість кожного митця-художника нерозривно пов'язана з організацією виставкової діяльності, функціонуванням музеїв та художніх галерей. Це мистецьке середовище є важливим джерелом інформації для митців, а також створює можливості для реалізації їхніх творчих проєктів, популяризації своєї творчості та місцезнаходження себе на сучасному ринку праці. Як свідчить практика, чимало митців стає успішними галеристами, працівниками музеїв; ведуть активну виставкову діяльність.

Ознайомлення студентів спеціальності "Образотворче мистецтво, декоративне мистецтво, реставрація" із зазначеними вище напрямками роботи в соціокультурній сфері забезпечує вивчення дисципліни "Музейно-галерейна справа та виставкова діяльність". Вона

спрямована на ознайомлення студентів з історією музейної справи у світі та Україні; науково-фондовою та культурно-освітньою діяльністю музеїв; становленням галерейної справи в контексті розвитку художнього ринку; структурою галерей та основними напрямками їх діяльності; методикою організації виставок, а також артменеджментом і кураторством виставок, що є важливою складовою професійної підготовки майбутніх митців.

Аналіз досліджень і публікацій.

Професійна підготовка майбутніх митців у контексті аналізу художньої освіти в Україні стала предметом дослідження таких учених, як: Є. Антонович, В. Даниленко, О. Рудницька, С. Свид, В. Шпільчак та інших. Особливості регіональних осередків художньої освіти відображено у працях В. Прусака, І. Хілька, В. Цісарука, Р. Шмагала та ін. (Рудницька, 2002).

Проблема організації музейно-галерейної справи та виставкової діяльності розглядається українськими і зарубіжними дослідниками в історичному (Я. Коземчук, А. Нагірняк, В. Молинь), соціокультурному (Х. Домащук, Л. Крупеніна, В. Михальчук) та економічному (М. Переверзєва, Н. Павліченко) аспектах.

Особливу увагу сучасні науковці зосереджують на розвитку арт-менеджменту, визначенні функціональних обов'язків та ефективності арт-менеджерів у популяризації творів мистецтва та успішній їх реалізації на мистецькому ринку. Означена проблематика відображена в публікаціях В. Верстова, О. Пащенко "Арт-менеджмент: як просунути своє мистецтво"; Л. Крупеніна "Арт-галерея як модератор художнього середовища міста" та ін.

Виклад основного матеріалу дослідження. Вивчення студентами спеціальності "Образотворче мистецтво, декоративне мистецтво, реставрація" першого (бакалаврського) рівня вищої освіти музейно-галерейної справи розпочинається з аналітичного огляду становлення та розвитку колекціонування в основні історико-культурні періоди. Визна-

чення особливостей формування колекцій у Західній Європі, формування найбільших збірок мистецьких цінностей, створення музеїв у зарубіжних країнах є важливою складовою формування когнітивного компонента професійної готовності майбутніх художників. Обізнаність з історією колекцій найкращих музеїв світу та новітніми формами музейної роботи у XX – початку XXI ст. дозволить молоді орієнтуватися у процесах еволюції музейної справи, об'єктивно оцінити сучасний стан і перспективи діяльності музейно-галерейних інституцій.

На формування аксіологічного компонента професійної готовності студентів-майбутніх митців, важливою складовою якого є усвідомлення цінності духовної культури та збереження національної культурної спадщини, безпосередньо впливає вивчення історії розвитку музейної справи в Україні. Під час занять студенти довідуються, що попередниками сучасних музеїв в Україні вважаються колекції книг, художніх виробів, картин, які були при храмах (Софійському соборі, Десятинній церкві, Києво-Печерському монастирі) Київської Русі, а впродовж XVII-XVIII ст. великі збірки творів мистецтва містилися у феодальних замках та маєтках (Синявських – у Бережанському замку, Яна Собеського в Жовкві, Вишневецьких – у замку у Вишнівці, К. Разумовського – у Батурині тощо).

Музеї як публічні установи на території України починають виникати у XIX столітті. Цьому, зокрема, сприяла інтелігенція, об'єднана навколо Київського та Харківського університетів. Окремі викладачі університетів спільно із студентами збирали українські старожитності. У другій пол. XIX – поч. XX ст. суттєву роль у розвитку музейної справи починають відігравати різні культурно-історичні товариства та небайдужі до історії українського народу промисловці. Так, неабияка роль у розвитку музейної справи XIX ст. відіграли родин українських промисловців Терещенків, Ханенків та багатьох інших. Завдяки їм

врятовано від неминучої втрати багато унікальних пам'яток історії та культури. Також ці українські меценати-колекціонери започаткували створення багатьох музейних колекцій (Салата, 2015, с. 75).

Великий внесок у розвиток музейної справи здійснив відомий український релігійний діяч, меценат, митрополит УГКЦ А. Шептицький. У 1905 р. він заснував у Львові "Церковний музей", що з 1911 р. отримав назву "Національний музей". Ювілейна наукова фундація галицького Митрополита Андрея Шептицького". Для цього музею він передав власну колекцію, яка складалася з 9880 предметів. Серед них були стародруки, рукописи XV – XVIII ст., архівні матеріали XVI – XVIII ст., ікони, твори графіки та живопису, предмети культового призначення. Для розміщення цих речей А. Шептицький купив у місті великий будинок. На створення музею витратив два мільйони крон і забезпечив його подальше фінансове утримання (Рутинський, 2008, с. 48).

На основі приватних колекцій художніх творів в Україні наприкінці XIX ст. було організовано й низку інших мистецьких музеїв, приміром, у Києві – Міський музей старовини і мистецтв (1899 р.), Харкові – перший в Україні міський художній музей (1886 р.), Одесі – Міський музей красних мистецтв (1899 р.), Феодосії – картинна галерея творів І. Айвазовського, заснована самим митцем. На початку XX ст. в Україні налічувалося близько 150 музеїв. Вони поступово перетворювалися на багатофункціональні установи, ставали осередками культурно-просвітницького виховання населення.

Знання історії зародження музеїв як публічних установ на території України; особливостей музейного будівництва та колекціонування в Україні другої половини XIX – початку XX ст.; значення видатних меценатів української культури в розвитку музейної справи; змісту колекцій Національного художнього музею України та Національного музею у Львові дозволяють сту-

дентам пересвідчитися в давності традицій збереження творів мистецтва в Україні та усвідомити його значення для сучасності і майбутнього збереження національної ідентичності українського народу.

У структурі професійної готовності майбутніх митців у сучасних економічних умовах важливе місце відводиться також операційно-діяльнісному компоненту, формування якого відбувається завдяки опануванню знаннями основних етапів створення виставки; особливостей підготовки обладнання для виставки та оформлення творів; специфіки лінійного, ярусного декоративного ("килимового") композиційного розміщення творів мистецтва на виставці; значення текстової частини та колористичного вирішення в оформленні виставки; різновидів сучасних віртуальних виставок.

Пріоритетну роль у сучасних умовах розвитку художнього ринку відіграє управління та організація культурно-мистецьких процесів. Важливе значення у цьому напрямі соціокультурної діяльності відводиться артменеджменту та кураторству виставок, обізнаність із специфікою функціонування яких має професійно важливе значення для сучасних фахівців у галузі мистецтва.

Артменеджмент у сфері професійного мистецтва є синтезом управління художнім процесом, організаційної та економічної діяльності. Його мета полягає у забезпеченні сприятливих умов для створення, пропаганди і поширення творів мистецтва, охорони авторських прав, досягнення позитивного фінансового результату.

Управлінську діяльність у мистецьких організаціях здійснюють арт-менеджери, до основних функцій котрих належать:

- художньо-творча – визначення концептуальної творчої (виставкової) діяльності працівника або творчого колективу, розробка іміджу проекту, конкретного виконавця. Він повинен вміти знайти потрібного працівника, скласти з ним грамотний контакт, найняти художни-

ка, куратора і т. д. ;

- проектно-технологічна – відображається в концептуальній розробці ідеї проекту, його формуванні як мистецької продукції, спрямованої на розвиток художнього смаку населення, забезпечення високого естетичного відпочинку, культури спілкування.

Особливості проекту як об'єкта управління обумовлені комплексністю завдань і робіт, чіткою орієнтацією на досягнення певних цілей і обмеженнями за часом, бюджетом, матеріальних і трудових ресурсів. Процес управління і координації проектом називається проектним менеджментом.

Арт-менеджер також впливає на формування громадської думки, смаки і оцінні судження населення, залучаючи його в освоєння, а можливо, пізніше, і творення культурних цінностей. Тому він повинен вирішувати і завдання пізнавального, творчого рекреаційного змісту, реалізуючи різні проекти (*Верстова, 2020*).

- організаційно-управлінська - передбачає координацію діяльності суб'єктів проекту; підготовка і проведення виставкової роботи, ведення переговорів, встановлення контактів з мистецькими організаціями, необхідними державними установами та окремими творчими і юридичними особами;

- маркетингова – це PR і реклама, що передбачає здійснення роботи з метою виявлення вікових та соціальних інтересів аудиторії; визначення сегментів ринку і основних споживачів художньо-творчої продукції; просування художньо-творчої продукції на ринок, організацію зв'язків із засобами масової інформації, проведення презентацій, пресконференцій, виставок, а також всіх видів необхідної реклами (афіш, буклетів тощо);

- комерційно-економічна – концептуальна розробка успішного бізнес-плану і формування бюджету, пошук інвесторів, узгодження цін та умов для здійснення продажу творчого продукту на ринку, зокрема, оренда приміщень, технічного обладнання, продаж квитків,

мерчендайзинг і т. п. ;

- юридично-правова – полягає у підготовці необхідної юридичної документації, яка регулює діяльність організації, захист авторських прав і професійних інтересів авторів, виконавців та проекту загалом (*Переверзев, 2007, с. 43*).

Основні якості, якими повинен володіти арт-менеджер:

- уявлення, пов'язані з економікою, бізнесом, психологією, а також знання з мистецтвознавства;

- організованість: здатність робити все вчасно і правильно;

- уміння працювати з інформацією: знаходити, користуватися та поширювати інформацію з мистецтва;

- уміння спілкуватися з людьми;

- креативність, творчий підхід до реалізації професійних завдань;

- добра реакція і готовність до змін; уміння швидко пристосовуватися;

- висока загальна культура; для того, щоб робити якісні проекти в мистецтві, необхідно розуміти загальні тенденції розвитку різних видів мистецтва, політичного, соціального та економічного життя суспільства;

- проектне мислення: у мистецтві не буває постійного контенту, будь-яка виставка або клієнт – це завжди новий проект (*Верстова, 2020*).

Робота арт-менеджера має стратегічне завдання, він бачить роботу всіх членів колективу і може їх об'єднати для досягнення конкретної мети. Арт-менеджер повинен мислити великими категоріями, уміти будувати взаємини з партнерами на тривалий термін.

Студентам важливо усвідомити, що арт-менеджери повинні постійно розвиватися, систематично відвідувати виставки та відкриття виставок, ходити на лекції і мистецькі події. Це сприяє формуванню їх професійного кола. Також необхідно співпрацювати з різного рівня структурами влади, адміністраторами залів, студій, телеканалів, радіостанцій, і, звичайно, митцями.

Арт-менеджмент та кураторство виставок є важливою складовою га-

лерейної справи. Художня галерея - це спеціальне приміщення, де зберігаються та експонуються твори мистецтва. Вона скуповує, виставляє, зберігає, продає і публікує твори митців серед любителів мистецтва. Галерея також є гарантом якості продаваного твору мистецтва. Її авторитет і довіра покупців напрацьовуються багатьма роками завдяки фаховій роботі з митцями і поціновувачами мистецтва (*Домашук, 2017*).

Окремим напрямом роботи галерей є організація публікацій про художника, проведення з ним інтерв'ю, реклама його виставок, друк каталогів, висунення митців на присудження премій та рекомендації до участі у проєктах. Інколи в галереях художники зберігають свої твори та проводять їх реставрацію (*Крупеніна, 2013, с. 151*).

Висновки та перспективи подальших досліджень. Навчальна дисципліна "Музейно-галерейна справа та виставкова діяльність" є важливою складовою професійної підготовки бакалаврів спеціальності "Образотворче мистецтво, декоративне мистецтво, реставрація" першого (бакалаврського) рівня вищої освіти. У результаті її вивчення майбутні митці дізнаються про технологію формування колекцій, науково-дослідницьку та культурно-освітню діяльність музеїв; особливості функціонування сучасного художнього ринку та мистецьких галерей, правила організації виставок і діяльність кураторів, арт-менеджерів. Означені напрями навчальної дисципліни формуватимуть низку важливих компетентностей спеціальності, зокрема, здатність до пошуку, інформації з різних джерел; здатність здійснювати аналіз та систематизацію зібраної інформації, діагностику стану збереженості твору мистецтва, презентувати мистецькі твори у вітчизняному та міжнародному контек-

стах.

Подальші дослідження можуть зосереджуватися на теоретико-методологічному обґрунтуванні шляхів упровадження інноваційних освітніх технологій у викладанні студентам спеціальності "Образотворче мистецтво, декоративне мистецтво, реставрація" навчальної дисципліни "Музейно-галерейна справа та виставкова діяльність".

СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ

1. Верстова, В., Пашенко, О. (2020). Арт-менеджмент: як просунути своє мистецтво. Взято з <https://conf.ztu.edu.ua/wp-content/uploads/2020/02/101.pdf>
2. Домашук, Х. С. (2017). Арт-галерея в сучасному соціокультурному просторі України. Взято з [file:///C:/Users/Petro/Downloads/apitphk_2017_38_29%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Petro/Downloads/apitphk_2017_38_29%20(2).pdf)
3. Крупеніна, Л. В. (2013). Арт-галерея як модератор художнього середовища міста. Ученые записки Таврического национального университета им. В. И. Вернадского, 24 (65), 3, 150–155.
4. Менеджмент в сфері культури і мистецтва. (2007). Мінськ: Інфра-М.
5. Павліченко, Н. В. (2017). Художній ринок як культурологічний та економічний феномен. Магістеріум, 68, 72–75.
6. Салата, О. О. (2015). Основи музеєзнавства. Вінниця: ТОВ "Нілан-ЛТД".
7. Рудницька, О. П. (2002). Педагогіка: загальна та мистецька. Київ.
8. Рутинський, М. Й. Стецюк, О. В. (2008). Музеєзнавство. Київ: Знання.

REFERENCES

1. Verstova V., Pashhenko O. (2020) Art-menedzhment: jak prosunuty svoje mystectvo [Art

management: how to promote your art]. URL: <https://conf.ztu.edu.ua/wp-content/uploads/2020/02/101.pdf>

2. Domashhuk Kh.S.(2017) Art-ghalereja v suchasnomu sociokuljturnomu prostori Ukrajinny [Art gallery in the modern socio-cultural space of Ukraine]. URL: [file:///C:/Users/Petro/Downloads/apitphk_2017_38_29%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Petro/Downloads/apitphk_2017_38_29%20(2).pdf)

3. Krupenina L. V. (2013) Art-ghalereja jak moderator khudozhnjogho seredovyshha mista [Art gallery as a moderator of the artistic environment of the city] // Uchenyye zapysky Tavrycheskogho nacyonaljnogho unyversyteta ym. V.Y. Vernadskogho Seryja "Fylosofyja. Kuljtuurologyja. Polytoologyja. Socyologyja". Tom 24 (65). # 3. S. 150-155.

4. Menedzhment v sferi kuljтуры i mystectva: navch. posibnyk [Management in the field of culture and art: textbook.] (2007) / pid red. M.P. Pereverzjeva. Minsjk.: Ynfra-M. 192 s.

5. Pavlichenko N. V. (2017) Khudozhnij rynok jak kuljtuurologichnyj ta ekonomichnyj fenomen [Art market as a cultural and economic phenomenon] // Magisterium. Vypusk 68. Kuljtuurologhija. S. 72-75.

6. Salata O. O. (2015) Osnovy muzejeznavstva: navchaljno-metodychnyj posibnyk [Fundamentals of museum studies: textbook]. Vinnycja: TOV "Nilan-LTD". 164 s.

7. Rudnycjka O. P. (2002) Pedagoghika: zaghaljna ta mystecjka: Navch. posib. [Pedagogy: general and artistic: textbook.] Kyjiv. 270 s.

8. Rutynskij M. J. Stecjuk O. V. (2008) Muzejeznavstvo: navchaljnij posibnyk. Kyjiv [Museology: textbook]: Znannja. 428 s.

Стаття надійшла

УДК. 373.3015.3

ВІКТОРІЯ СТИНСЬКА, доктор педагогічних наук,
професор, професор кафедри педагогіки та освітнього
менеджменту імені Богдана Ступарика, ДВНЗ
"Прикарпатський національний університет імені
Василя Стефаника", Україна
ORCID ID 0000-0003-0555-3205
viktorii.stynska@pnu.edu.ua

ЛЮБОВ ПРОКОПІВ, кандидат педагогічних наук,
доцент, завідувач кафедри педагогіки та освітнього
менеджменту імені Богдана Ступарика, ДВНЗ
"Прикарпатський національний університет імені
Василя Стефаника", Україна
ORCID ID 0000-0001-8661-510x
Liubov.prokopiv@pnu.edu.ua

ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ ЛІДЕРА У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВИКЛАДАЧА ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ

VIKTORIA STYNSKA, Doctor of Education, Professor,
Professoof of the Bohdan Stuparyk Department of
Pedagogy and Educational Management, Vasyl Stefanyk
Precarpathian national university, Ukraine
LIUBOV PROKOPIV, PhD in Education, Associate
Professor, Head of the Bohdan Stuparyk Department of
Pedagogy and Educational Management,
Vasyl Stefanyk Precarpathian national university, Ukraine

Дослідження присвячене основним питанням використання технологій формування лідера у практиці роботи ЗВО, аналізу методик їх використання задля ефективного керівництва, уміння адаптуватися у колективі. У публікації визначені розповсюджені методики формування лідера у студентів. У роботі використані теоретичні методи, методи педагогічної реконструкції, репрезентативне онлайн-опитування на основі системи LimeSurvey. Отримані результати підтвердили доцільність упровадження технологій формування лідера у процесі професійної підготовки викладача ЗВО.

Ключові слова: лідерство, формування лідера, технології, студентське середовище, професійна освіта.

Summary. The research deals with the main issues of using the leader-shaping technologies in the activities of a higher education institution (HEI), analysis of their use for developing effective leadership as well as the ability to adapt in the team. The publication identifies common methods of

shaping leadership skills in students. The work involves theoretical methods, methods of pedagogical reconstruction, representative online survey based on Lime Survey system. The obtained results confirmed the expediency of introducing leader-shaping technologies in the process of professional training of a HEI lecturer.

Key words: leadership, shaping a leader, technologies, student environment, professional training

Мета: обґрунтувати особливості використання технологій формування лідера для ефективної співпраці в умовах професійного середовища ЗВО.

Постановка проблеми в загальному вигляді. Сучасний стан суспільного розвитку вимагає оновленого підходу до розуміння проблеми лідерства. Не виконавець, а лідер здатний у певному руслі управляти системами. У цьому контексті необхідним є формування лідерських якостей викладачів. Ця місія необхідна у професійному просторі ЗВО.

У процесі дослідження нами вико-

ристано як теоретичні, так і практичні методи (фокусовані інтерв'ю, SWOT-аналізи оцінки формування лідерства в умовах професійної освітньої діяльності, методи педагогічної реконструкції тощо).

Сьогодні у питаннях формування лідера існує чимало викликів і суперечностей між: необхідністю соціуму в лідері-викладачеві та відсутністю нових технологій його пошуку і навчання; вимогами освітнього середовища до лідерства і невмінням провести його якісну підготовку; необхідністю в оновленні програм підготовки лідерства та нерозробленістю освітніх компонентів його підготовки. Це вимагає у процесі професійної підготовки майбутнього викладача вищої освіти (далі – ЗВО) зміни і переосмислення підходів до змісту, технологій формування лідера, детальнішого їх аналізу.

Аналіз досліджень і публікацій. Проблема лідерства займає одне з провідних місць у науковій літературі. Основні вимоги до формування лідерських якостей викладачів ЗВО знайшли своє відображення в законодавчій базі

(Закон України "Про вищу освіту", *Стратегія державної кадрової політики до 2030 р.*, *Стратегія інноваційного розвитку України на 2020-2030 р. та ін.*). Тут наголошується на фаховій підготовці лідерів-менеджерів освіти, здатних швидко адаптуватися і приймати правильні рішення.

Особливі підходи до лідерства з точки зору методології проаналізовані М. Діденко, В. Локшин, С. Нестулю та ін. Теоретичні основи формування лідера розроблено І. Адісес, К. Бланшар, С. Калашніковою, Д. Максвелл, Дж. В. Шеклтон та ін.

Наукові дослідження проблеми все ж є неповними, і в питаннях лідерства значна роль відводиться формуванню майбутнього харизматичного лідера-педагога. Дану концепцію на герменевтико-культурологічних засадах проаналізував Г. Васянович, котрий визначив провідні напрями його формування. Зокрема, автор наголошує, що ...справжній лідер-педагог у процесі своєї практичної діяльності має зважати на: певну "непрозорість", "закритість" людини; відхід від патерналізму і спрямованість мислення на взаємодію; право на "нерозуміння" тощо" (Васянович, 2020, с. 50).

А. Семенова розкриває психопедагогічні технології комунікації сучасного лідера. Зокрема, авторка доводить, що важливим елементом формування лідера-викладача є володіння технікою мовлення. Це не лише складова його культури, передумова позитивного сприйняття оточенням (Семенова, 2019, с. 82).

С. Нестуля розглядає теоретико-методологічні засади формування лідерських якостей студентів. Вона наголошує на потребі "розвитку лідерських якостей у трьох контекстах: соціально-економічному, науково-методичному, особистісно-професійному" (Нестуля, 2019, с. 10).

Ця розвідка є продовженням циклу публікації авторів (Прокопів & Штогрин, 2020).

Виклад основного матеріалу дослідження. На сучасному етапі є чимало ідей з приводу ефективного формування лідерських якостей. Зазначимо, що у тлумачному словнику лідерство визначається як "становище, обов'язки, діяльність лідера" (Словник).

Нам імпонує тлумачення С. Нестулі, котра наголошує, що "лідер - особистість, яка має ... "бути відповідальним перед самим собою, перед послідовниками, і, урешті-решт, перед суспільством і майбутнім" (Нестуля, 2019 с. 69). Дане трактування ми будемо використовувати надалі.

Пошук технологій формування лідера у професійній освіті ми порівнювали з аналогічними їм у європейській та американській вищій освіті. Зокрема, М. Мескон, Ф. Хедоурі підкреслюють, що лідер здатний впливати на окремі особистості та групи, спрямовуючи їхні зусилля на досягнення цілей організації" (Мескон & Хедоурі Ф., с. 464).

На основі проведеного SWOT-аналізу серед студентів Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника (близько 300 респондентів) нами визначено перспективні технології, дотримання яких сприяє формуванню лідера у процесі професійної діяльності.

Важливими серед них є:

- технології формування мотивації;
- стимулювання рефлексивного ставлення студентів до лідера;
- технології моніторингу рівня сформованості у студентів лідерських якостей.

Проаналізуємо їх детальніше. Технології формування лідера передбачають роботу над його організаційно-діловими якостями, завдяки яким можна активно впливати на поведінку інших людей, координувати сумісні зусилля для вирішення поставлених завдань.

Щодо технологій формування мотивації, то поширеними є усвідомлення важливості навчального матеріалу для покращення власної життєдіяльності, створення умов для виявлення самостійності та ініціативи, відчуття успіху тощо.

Аналіз наукових джерел та власна практична діяльність у ЗВО довели, що для підвищення мотивації у лідера варто враховувати такі особливості: володіння тайм-менеджментом, уміння виділяти проміжні цілі, заохочення досягнень, неочікуване заохочення, надання студенту-лідеру можливості відчувати себе переможцем, самоконтроль, створення установки на порозуміння, розумна внутрішня конкуренція (Березовська & Лукіш). Мотивувати лідера варто через використання тренінгів, діло-

вих ігор та інтерактивних методів, що допомагають виявити необхідні лідерські якості в ситуаціях, максимально наближених до реальних.

Для вдосконалення лідерських якостей студентів нами також застосовувалися спірні чи навіть конфліктні ситуації, які інколи виникали стихійно, а інколи моделювалися як педагогічне завдання (як різновид "суду"): набуття вмінь розв'язувати непорозуміння, чітко пояснювати свою позицію з певного питання, відбирати вагомі аргументи для її підтвердження тощо.

У стимулюванні рефлексивного ставлення студентів до лідера важливим є процес самопізнання і розуміння його іншими студентами. Як відомо, результати самопізнання особистістю складають її "Я-концепцію". На всіх етапах реалізації технологій формування лідера значна увага приділялася стимулюванню рефлексивного ставлення до зазначеного процесу. Під час проведеного дослідження нами були організовані самостереження студентів за власною поведінкою, взаємостосунками, самооцінка рівня розвиненості визначених лідерських якостей. Лише 30 відсотків респондентів визначили в себе лідерські якості.

Надаючи допомогу студентам у процесі їх самовдосконалення, ми звертали їх увагу на те, що саморефлексія не повинна перетворюватися в самозвинувачення. Власні комплекси також створюють небезпеку для правильної самооцінки. Тому навіювалась думка, що кожна особистість, займаючись власним самовдосконаленням має усвідомлювати, що дрібні недоліки не принижують індивідуальної цінності.

Суттєвим кроком у вдосконаленні рефлексивного ставлення було порівняння оцінок викладачів щодо рівня сформованості лідерських якостей із самооцінками самих студентів. Такий аналіз сприяв підвищенню самокритичності в молодих людей, формуванню в них більш відповідального ставлення до дослідження своїх особистісних властивостей. Рефлексія у майбутніх викладачів до постійного самостереження, прагнення вдосконалювати свої лідерські якості стають необхідними передумовами набуття ними професійної майстерності.

Суттєвим компонентом технології

формування лідера є моделювання лідерських якостей і навичок. Сутність виявляється у тому, як людині зберегти рівновагу між готовністю до змін і необхідністю дотримання у своїй поведінці принципів послідовності та конгруентності. Надаючи допомогу студентам у процесі їх самовдосконалення, ми акцентували на тому, що цей процес не повинен перетворюватися в самозвиначення, самобичування, інакше він шкодить психологічному стану людини. Власні комплекси теж створюють значну небезпеку для самооцінки. Тому студентам навіювалась думка, що кожна особистість, займаючись власним самовихованням, повинна відчувати своє право бути невдосконаленою, розуміти, що дрібні недоліки не принижують її.

У здійсненні моніторингу рівня сформованості в майбутніх викладачів ЗВО лідерських якостей важливе місце мають ефективний моніторинг та оцінка отриманих результатів. Ми здійснювали дослідження з метою з'ясування теоретичних знань студентів з проблеми лідерства, його місця в педагогічній діяльності, з питань етики ділового спілкування, ступеня оволодіння моделями ефективною лідерською поведінки в типових педагогічних ситуаціях тощо. Рівень засвоєння знань перевірявся за допомогою онлайн-опитувань. Наведемо приклади питань, які виносилися на сумісне обговорення:

1. Чи може кожний педагог стати лідером?
2. Як майбутньому фахівцю розвивати свої лідерські якості?
3. Як досягти професійного успіху?
4. Що таке дистрес?
5. Чи може сучасна жінка-педагог гармонійно поєднувати роботу та дім?

У бесідах зі студентами серед типових недоліків лідера виділені: емоційна реакція на невдачі, неорганізованість, невміння керувати групою онлайн. Встановлено, що 54% респондентів відчувають труднощі у спілкуванні, 29% мають проблеми у взаємостунках. Причому 90% осіб відчувають постійні перевантаження (фізичні та психічні), не вміють правильно організувати свій час тощо.

З метою розвитку гнучкості, аналітичності, продуктивності, неординар-

ності та інтелектуально-креативних якостей студентам пропонувалася значна кількість різних завдань: із залишком, недостатчею та нечітко визначеними умовами, наявністю неоднозначно правильних варіантів вирішення тощо. Для пошуку розв'язання проблеми, аналізу кожного фрагмента дій майбутнім викладачам рекомендувалося дотримуватися запропонованої нами схеми (див. рис. 1):

Рис. 1. Схема планування етапів розв'язання проблеми

Реалізація формування лідерських якостей передбачає формування їх організаційно-ділових якостей. Для цього студентів ознайомлювали з технологіями (мозкова атака, Дельфі тощо), які дозволяють удосконалити процес прийняття колективних рішень. Нами також враховувалося, що під час педагогічної взаємодії викладач повинен уміти використовувати весь арсенал переконання: поради, вимоги, настанови, аргументацію тощо. Тому лідери набували досвід у використанні технік переконання: двобічної аргументації (зосередження уваги на сильних і слабких сторонах у позиції співрозмовника, що спонукає до її переосмислення); позитивних відповідей (методу Сократа); порівняння (використання контраргументації, аналізу негативних аспектів позиції партнера); методу здобуття висновків (спонукання партнера через певну послідовність питань до розуміння помилковості власних аргументів; спонукання співрозмовника до позитивних відповідей, таким чином підштовхуючи його до переосмислення первісної позиції); методу суперечностей (знаходження слабких місць у позиції партнера); методу "Так, але..." (демонстрування попередньої згоди з позицією співрозмовника з подальшою її критикою); методу бумерангу (спростування позиції співрозмовника за допомогою застосованих ними доказів) (Волківська, 2016, с. 379-380).

Важливим кроком у формуванні лідера-викладача виступає комунікація. Тому реалізація частини вправ, рольових і ділових ігор, тренінгів спрямовувалась на набуття студентами досвіду ефективною взаємодією з людьми. Систематичне порівняння майбутнім викладачем реальних уявлень про себе, ідеальних уявлень, яким він хоче бути, та "дзер-

кальних уявлень" про те, як його сприймають інші, дозволяло вдосконалювати процес самопізнання та формування своїх лідерських якостей.

На нашу думку, важливим моментом у формуванні лідера є ефективний моніторинг. У процесі його організації ми враховували також рекомендації: педагогічна діагностика з боку викладача потребує уваги, чуйності. Вона повинна ґрунтуватися на сумісній діяльності та взаємодопомозі.

З метою формування лідерських якостей в освітній діяльності нами проаналізований досвід залучення студентів Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника до різних видів діяльності. Ефективними у цьому напрямі є діяльність органів студентського самоврядування із залучення студентів до конкурсів ("Міс і містер університету тощо"), організація бізнес-ідей, мистецьких активностей ("ПНУ має таланти" тощо), контакти з громадськими організаціями, взаємодія з центром "Агенти змін" тощо.

Специфікою формування лідера у професійній підготовці є: упровадження інноваційних технологій, високий рівень самостійності студентів, моделювання педагогічних ситуацій, які сприяють удосконаленню емоційної та вольової сфери, педагогічних умінь. Важливою вважаємо командну роботу, яка має бути спланованою та поетапною:

I етап - адекватний відбір форми, теми, оптимального варіанту, обґрунтування завдань, узгодження сумісних зусиль, прогнозування результатів тощо;

II етап - узгодження вимог.

Активною технологією формування лідера бачаться онлайн-заняття. Як приклад, наведемо колективне планування відеомосту "Яким має бути успішний управлінець: бачення сторін". Ми проаналізували особливості підготовки студентів-лідерів ОПП "Освітні, педагогічні науки" другого (магістерського) рівня, поетапно розкривши важливість лідерських якостей для здійснення успішної професійної діяльності. Нами організовано загальне обговорення плану роботи, унесені пропозиції та зауваження. Серед інших "масштабних" технологій визначимо конкурс ораторського мистецтва серед студентів ОПП "Початкова освіта" "Ти записався

у лідери?", онлайн-журнал "Який він - лідер?" тощо. У процесі проведення таких занять ми розробили серію запитань і завдань про лідерство, намагалися аналізувати, наскільки кваліфіковано організоване заняття.

Серед типових технологій, де відбувається розподіл офіційної та неофіційної влади, є форуми. Роль лідера в такій ситуації полягає в об'єднанні доповідачів та аудиторії для пошуку оптимальних рішень. Своєрідними прикладами форумів автори вважають публічні слухання, робочі дискусійні групи, дебати (формальні і неформальні), мозкові атаки, ігри та інше.

Провідним засобом формування лідера виступила педагогічна практика. На наш погляд, розвиток лідерських якостей на цьому етапі має свої характерні особливості. Педагогічна практика містить для багатьох несподіванок, оскільки студенти часто поведуться зовсім не так, як планувалося на заняттях. Перший педагогічний досвід не завжди буває успішним. Важливим елементом згаданої роботи є те, що студенти не тільки ознайомлюються з проблемами, але й засвоюють алгоритм, за яким можна результативно переймати в успішних лідерів їх професійні секрети. Саме тому під час педагогічної практики ми організували колективні та індивідуальні консультації, де типові труднощі обговорювалися у соціальних мережах, групах (Viber, Telegram).

Неабияке місце у формуванні лідера-викладача посідають онлайн-технології електронної освіти. Вони передбачають віртуальну, мобільну освіту. Завдяки соціальним мережам студенти організують команди, покращують рівень критичного мислення. Задля визначення рівнів використання освіти для формування лідера-викладача ми провели контент-аналіз з чотирма групами студентів другого (магістерського) рівня і переконалися, що найбільш поширеними є моделювання команд через Google клас, створення власних проєктів у соціальних мережах, застосування старт-ідей, використання хмарних сервісів (див рис. 2).

Рис. 2. Поширені онлайн-технології формування лідера

Нами у процесі освітньої діяльності використовувалися мобільні блоги

(moblogging) - "спільноти однодумців", що надають можливості для змістовної взаємодії. Перспективними були "мережеві журнали" - це вебсайти з певної тематики. Поширеними стали: Blogger.com, хмарний сервіс Microsoft Office 365 та інші.

Аналіз репрезентативного онлайн-опитування (200 респондентів) за допомогою LimeSurvey допоміг нам з'ясувати рівень сформованості лідерських якостей майбутніх викладачів. Високий рівень отримали лише 15% респондентів. На наше переконання, кількість лідерів в освітньому середовищі сьогодні є невеликою.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Результатом формування лідера є усвідомлення єдності певних факторів (інтелектуальні здібності, харизма, набуті вміння) тощо. Значну роль в освітньому процесі сучасного ЗВО відіграють технології формування лідера. Тому вважаємо необхідним працювати над їх формуванням через іноватику. Найбільше цьому сприяє онлайн-середовище.

На основі отриманих даних нами проаналізовані технології формування лідера у професійному середовищі ЗВО, доведена їх ефективність. Найбільш результативними були: тренінги, онлайн-заняття, вебінари, зустрічі, індивідуальна робота тощо.

Перспективним у дослідженні є вивчення особливостей використання інформаційних технологій для підвищення рівня лідерської компетентності.

СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ

Березовська, Л., Пукіш, А. (2015). Психологічні особливості управлінського та підприємницького потенціалу менеджерів. Вісник Національного університету оборони України, 1(44), 21-27.

Васянович, Г. (2020). Герменевтико-культурологічні засади формування харизматичного лідера-педагога. Лідер. Еліта. Суспільство, 1, 43-51. DOI 10.20998/2616-3241.2020.1.04

Мескон, М., Альберт, М., Хедоури, Ф. (1997). Основы менеджмента. Москва: Дело.

Нестуля, С. (2019). Дидактичні основи формування лідерської компетентності майбутніх бакалаврів з менеджменту. Полтава: ПУЕТ.

Прокопів, Л., Штогрин, О. (2020). Основні підходи до розуміння лідерських якостей майбутнього викладача ЗВО. Бюлетень кафедри педагогіки та освітнього менеджменту імені Богдана Ступарика, 65-70.

Семенова, А. (2019). Психопедагогічні технології розвитку культури і техніки мовлення сучасного лідера. Лідер. Еліта. Суспільство, 2, 71-86. DOI 10.20998/2616-3241.2019.2.06

Словник. Уа. Взято з <https://www.slovnuk.ua/index.php?swrd=%D0%BB%D1%96%D0%B4%D0%B5%D1%80%D1%81%D1%82%D0%B2%D0%BE>

REFERENCES

Berezovsjka, L., Pukish, A. (2015). Psykholohichni osoblyvosti upravlinsjkogho ta pidpryjemnycjogho potencialu menedzheriv. Visnyk Nacionaljnogho universytetu oborony Ukrainy, 1(44), 21-27.

Vasjanovych, Gh. (2020). Ghermenevtyko-kuljturolohichni zasady formuvannja kharyzmatychnogho liderapedagohgha. Lider. Elita. Suspiljstvo, 1, 43-51. DOI 10.20998/2616-3241.2020.1.04

Meskon, M., Aljbert, M., Khedoury, F. (1997). Osnovy menedzhmenta. Moskva: Delo.

Nestulja, S. (2019)/ Dydaktychni osnovy formuvannja lidersjkoji kompetentnosti majbutnikh bakalavriv z menedzhmentu. Poltava: PUET.

Prokopiv, L., Shtoghryn, O. (2020). Osnovni pidkhody do rozuminnja lidersjkykh jakostej majbutnjogho vykladacha ZVO. Bjuletentj kafedry pedagohghiky ta osvittjnogho menedzhmentu imeni Boghdana Stuparyka, 65-70.

Semenova, A. (2019). Psykhopedagohghichni tekhnologhiji rozvytku kuljtuury i tekhniky movlennja suchasnogho lidera. Lider. Elita. Suspiljstvo, 2, 71-86. DOI 10.20998/2616-3241.2019.2.06

Slovnuk. - Retrieved from: <https://www.slovnuk.ua/index.php?swrd=%D0%BB%D1%96%D0%B4%D0%B5%D1%80%D1%81%D1%82%D0%B2%D0%BE>

Стаття надійшла

УДК 378.147.091.12.011.3-051:373.3/.33-027.22:745/749

GALYNA BUCHKIVSKA, Doctor of pedagogical sciences, professor, professor of the department of decorative-applied arts and technology, Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy, Ukraine
 ORCID ID 000-0002-4836-8280
 buchkivska1810@gmail.com

VALENTYNA BARANOVSKA, candidate of pedagogical sciences, associate professor, assistant professor of the department of natural-mathematical disciplines Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy, Ukraine
 ORCID ID 000-0001-7352-5682
 valentinaikgpa@ukr.net

KATERYNA BINYTSKA, Doctor of pedagogical sciences, professor, professor of the department of pedagogy of Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy, Ukraine
 ORCID ID 0000-0002-2111-5275
 rfn.yz87@gmail.com

USE OF ICT AND FOLK DECORATIVE AND APPLIED ARTS IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE TEACHERS

ГАЛИНА БУЧКІВСЬКА, доктор педагогічних наук, професор, заслужений діяч мистецтв України, декан гуманітарного факультету, професор кафедри образотворчого, декоративно-прикладного мистецтва та технологій, Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія, Україна

ВАЛЕНТИНА БАРАНОВСЬКА, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри природничо-математичних дисциплін, Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія, Україна

КАТЕРИНА БІНИЦЬКА, доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки, Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія, Україна

ВИКОРИСТАННЯ ІКТ І НАРОДНОГО ДЕКОРАТИВНОГО ТА ПРИКЛАДНОГО МИСТЕЦТВА В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ

The article highlights the possibilities of using ICT and folk decorative and applied arts in professional training of future teachers. The use of ICT and decorative and applied arts in the process of training future teachers, in the course of artistic and labor activities, in particular, forms positive motives for learning. Future teachers feel the need to know the history and artistic traditions of the native land (at the stage of choosing the object of work, clarifying its purpose, methods of decoration in accordance with regional peculiarities, etc.), they are eager to master the basics of artistic techniques and technologies

(at the stage of manufacturing and decoration the object of labor), they learn to justify the economic feasibility of the manufactured decorative and applied article, etc.

It is generalized that in the process of professional training of future teachers the most effective use of ICT and folk decorative and applied arts occurs in the course of the study of artistically creative and design-technological subjects using audiovisual aids in teaching which together with other equipment form a system of a dynamic design, for instance, of technological process of manufacturing decorative and applied arts article.

It is emphasized that the process of professional training of future

teachers must be provided with up-to-date material and technical facilities, connection to the Internet

Key words: professional training of the future teacher, information and communication technologies, folk decorative and applied arts.

Анотація. У статті висвітлено можливості використання засобів ІКТ та народного декоративно-ужиткового мистецтва у професійній підготовці майбутніх педагогів. Доведено, що використання засобів ІКТ та декоративно-ужиткового мистецтва у процесі підготовки майбутніх педагогів, зокрема, у процесі художньо-трудової діяльності формує позитивні мотиви навчання. Окреслено потребу майбутніх педагогів у знанні історії та

мистецьких традицій рідного краю (на етапі вибору об'єкта праці, з'ясування його призначення, способів оздоблення відповідно до регіональних особливостей та ін.), в оволодінні основами художніх технік і технологій (на етапі виготовлення й оздоблення об'єкта праці), у навчанні обґрунтування економічної доцільності виготовленого декоративно-ужиткового виробу тощо.

Узагальнено, що у процесі професійної підготовки студентів найефективніше використання засобів ІКТ та народного декоративно-ужиткового мистецтва, що відбувається під час вивчення художньо-мистецьких і проектно-технологічних дисциплін через використання аудіовізуальних засобів навчання.

Акцентовано, що процес професійної підготовки майбутніх педагогів повинен бути забезпечений сучасною матеріально-технічною базою, підключенням до мережі Інтернет.

Ключові слова: професійна підготовка майбутнього педагога, інформаційно-комунікаційні технології, народне декоративно-ужиткове мистецтво.

The aim of the study: to reveal the peculiarities of the use of ICT and means of folk decorative and applied arts in professional training of future teachers in the course of studying the humanities.

Statement of the problem in a general way. Formation of Ukraine as a European democracy in a period of geopolitical and economic instability, the influence of internal and external factors on educational institutions requires dramatic changes in training of highly qualified, competent and at the same time patriotic teachers. Social requirements for a today's graduate of a higher pedagogical education institution include two interrelated characteristics of professional qualities of a future teacher: on the one hand, a nowadays graduate is a competent, self-motivated and creative teacher who possesses knowledge of information and communication technologies

and, on the other hand, he/she is a bearer of high universal culture and Ukrainian national identity, a specialist who is ready not only for effective teaching and harmonious development of students, but also able to influence radically the formation of spiritual and moral world view and patriotism of young people [Buchkivska Abstract].

Analysis of research and publications. The scientific works of I. Bakhov, G. Buchkivska, N. Bibik, K. Binytska, V. Greskova and others are devoted to the problem of professional training of future teachers. G. Buchkivska and H. Tereshchuk addressed the issues of professional training of future teachers by the means of folk decorative and applied arts. Various aspects of the formation of teachers' computer competencies were considered in the works of domestic and foreign scientists V. Baranovska, V. Bykov, M. Zhaldak, N. Morse, O. Spirin, O. Shyman. Despite the scientific and practical significance of these studies, a number of aspects need further study.

Methods of research. To achieve the purpose of the study the method of the analysis of literary and information sources was used, thereby the problem under study was investigated, forms, methods of using ICT and folk decorative and applied arts in the process of professional training of future teachers in domestic pedagogy were identified.

Presentation of the basic material. Let us consider the main features of using ICT and folk decorative and applied arts in the process of professional training of future teachers.

The ideas about the possibilities of using information and communication technologies (hereinafter ICT) should be formed in the process of studying the entire course of academic subjects, regardless of their particular characteristics; the amount of knowledge about information and communication technologies and its content should be significantly

differentiated according to the focus of learning. The use of ICT in the process of professional training of future teachers should not be limited only to the course of teaching computer science and mathematics, but should also merge into humanitarian, artistically creative academic subjects.

Firstly, the methodological basis of innovative changes in training of future specialists is its focus on the competency approach – the implementation of the competency approach to assessing the results of training allows graduates to form the qualities necessary for their integration into the wide world socio-cultural environment (*Kharkivska, 2009*). According to N.M. Bibik, these qualities include: awareness of the polysemanticism of standpoint s and views on a phenomenon; ability to use information resources; learning of cooperation and dialogue at the level of interaction of individuals, bearers of different views and cultures (*Bibik, 2004, p. 25; Bibik, 2001, pp. 12–13*).

Secondly, the new system of training of future teachers places special demands on the personality of a modern teacher.

At the present stage of the development of education it is necessary to focus on such professionally significant qualities of a future teacher as humanistic orientation, profound knowledge of the subject and related disciplines, methodical flexibility and responsible personal attitude (*Bibik, 2001*).

Thirdly, the more accurately pedagogical education will respond to innovative processes in an educational institution, the more prerequisites for improving its quality will appear. Among the main achievements of the modern pedagogy are those that need to be implemented in the practical training of future teachers, namely:

- humanization of education and its personality development nature;
- introduction of a competency-based approach to assessing the academic achievements;
- variability of effective

approaches to achieving the final result;

- the focus of a teacher's work on organizing monitoring research of the quality of students' achievements in the educational institutions (*Kodzhaspirova & Kodzhaspirov, 2005*).

Fourthly, there should be a unity of a man and his consciousness, which represents the existential mode of existence in the world as a creative experience and non-trivial vision of the objects of cognition every time in new connections and relationships (*Abramtsov, 2018, p. 16*).

One of the areas of training teachers for using ICT and folk decorative and applied arts is to acquaint them with the possible options for educational software. That is:

- academic programmes for teaching mathematics, Ukrainian and English, science, music, fine arts, etc.;
- general-purpose programmes for training exercises or control the knowledge of students;
- programmes-patterns (samples) to create computer-oriented methodological support of training lessons (*Shyman, 2005, p. 9*).

The main didactic goals of using ICT are the implementation of the social procurement, dictated by the informatization of the modern society; optimization of the educational process, increasing its efficiency and quality; development of creative potential of students, their abilities to communicative actions; formation of culture of educational and creative artistic and labor activity; increasing learning motivation, etc.

A progressive teacher must know the basic techniques of using the Internet, understand a way the global network services are organized, what resources can be used to supplement methodological knowledge, how to learn over the Internet about a particular pedagogical experience. The teacher needs knowledge, skills and abilities to organize and perform the search for the necessary information stored in web-documents, to communicate by e-mail

with colleagues (*Dragniev, 2009*).

That is why effective education is possible due to the information interaction between future and practicing teachers. Successful results are achieved by the teachers who share professional experience, discuss new developments, methodological findings, ideas, results of their methodological research. In this way, teachers not only improve their professional level, but also do not spend time on research work, on issues that have already been studied. Sharing of the information is possible through personal communication, meetings, experience exchange seminars, conferences, as well as through computer networks, which have many advantages. This makes it easier to transfer the information, you can much faster increase the number of interested people, save time and money.

Infoglut (or "information noise") often hinders the search for information resources. To avoid this complication, you should learn how to formulate search queries properly, because it is a guarantee of the general training level of many professionals. The found data are not always of sufficient quality, and sometimes they can be unreliable and even harmful. Only a teacher who is well versed in professional methods and has relevant professional experience can assess the quality of information products and their suitability.

It can be concluded that in the process of teaching information and communication technologies in institutions of higher education the system of knowledge acquired in secondary school must be constantly developed and improved, the theoretical knowledge base should be expanded and adapted to specialized training, the groundwork for constant self-improvement of knowledge, abilities, skills in the conditions of fast increasing importance of an information component in professional activity must be laid and be based on the principles of continuity of education and

professional growth and improvement (*Baranovska, 2015, p. 37*).

For the effective use of ICT in the process of professional training of future teachers it is necessary to master the fundamentals of required knowledge and gain personal experience in the practical use of computer technology, to have general cultural and methodological training of their implementation in educational process. Professional training of future teachers on the principles of folk decorative and applied arts is considered: firstly, as a process of creative self-realization, aimed at increasing spiritual and material values, conservation and development of traditions of this art; secondly, as a cultural and educational environment that provides a specific way of creative artistic and labor activities of students, regulates their behavior as bearers of national culture. Folk decorative and applied arts cannot be determined only on the basis of its practical (utilitarian) feature, because in this case its historical tradition is ignored, the succession of generations, the appeals to ethnic consciousness as determining factors of art in the world of culture are reduced. At the same time, it is not always possible to use authentic products of folk decorative and applied arts during the educational process, but it is possible to demonstrate them with the help of computer and modern technical means of teaching in graphic images, photos, videos, presentations, etc. Therefore, the future teacher must be a competent user of a personal computer and have the skills to vary the use of different software. This also includes pedagogical software specifically designed or adapted for the use in educational process of a higher education institution. Also, future teachers must have a sufficient base of knowledge, skills, abilities and strong motivation to improve constantly their proficiency (*Tkachuk, 2002, p. 44*).

The use of ICT and decorative and applied arts in the process of

training future teachers, in the course of artistic and labor activities, in particular, forms positive motives for learning. Future teachers feel the need to know the history and artistic traditions of the native land (at the stage of choosing the object of work, clarifying its purpose, methods of decoration in accordance with regional peculiarities, etc.), they are eager to master the basics of artistic techniques and technologies (at the stage of manufacturing and decoration the object of labor), they learn to justify the economic feasibility of the manufactured decorative and applied article, etc. Therefore, the professional training should be provided with modern material and technical resources (computer, scanner, printer, multimedia board, video projector, etc.), connection to the Internet, all these facilities provide an opportunity to form the need of higher education students in obtaining and processing information using various means of digital technologies (search, processing, analysis of samples of folk decorative and applied arts products, methods of their manufacture and decoration, etc.) (*Buchkivska, 2019*).

We believe that in the process of professional training of future teachers the most effective use of ICT and folk decorative and applied arts occurs during the study of humanitarian subjects, artistically creative and design-technological subjects using audiovisual teaching aids, such as:

1) audio devices in which sound is a carrier of the information (microphones, loudspeakers, sound amplifiers, mixers, that together form sound amplification systems; players, etc.) and which allow, for example, to record the stories of folk artists about the unique features of a particular craft;

2) visual aids in which an image is a carrier of the information (multimedia projectors and screens, interactive whiteboards, smart boards, DVD players, LCD panels, video cameras, TVs, monitors, etc.) and which together with other

equipment form a system of a dynamic design, for instance, of technological process of manufacturing decorative and applied arts article.

Audiovisual teaching aids as a source and carrier of information can be used during the demonstration of folk decorative and applied arts means. This combination is possible during the improvement of the form of presentation of educational material, it expands the use of visual methods, specifies concepts and categories, organizes and directs perception, increases interest in learning, enhances cognitive activity, and most importantly – promotes students' conscious learning, development of thinking, creative imagination, observation, etc. (*Kodzhaspirova, 2005*).

In the process of studying design and technological subjects bitmap graphic editors – Artweaver, Adobe Photoshop, GIMP; vector graphic editors – Macromedia Free Hand, Adobe Illustrator, Corel Draw; three-dimensional graphic editors – 3D Studio Max, LightWave3D, Maya, etc. are popular among students. For automatical conversion of any images (photos, drawings, etc.) into schemes of ornaments, harmonious selection of colors and shades for future decorative and applied arts products, students often use specialized computer programs: Pattern Maker, PCStich, Bisercheler, Easy Bead, Win-Stitch 6.4, etc. In addition, various computer-aided design (CAD) systems such as Compass, SolidWorks, AutoCAD, etc. are used to perform more complex graphic operations, ornamental compositions and art-design works (*Buchkivska, 2019*).

Practice shows that the use of the above mentioned graphic editors, specialized computer programs and CAD in the implementation of art projects, development of schemes of ornaments, etc. helps to speed up and even automate the process, and most importantly – to develop a long-lasting interest of students in creative artistic and labor activity. Thus, the digital form of new teaching materials,

education guidances, modern software products most fully meet the set objectives of bringing the content of professional training of future teachers by means of folk decorative and applied arts in accordance with the forms of its presentation, tasks of harmonization and efficiency of the educational process.

Purposeful use of ICT and folk decorative and applied arts in the process of professional training of future teachers provides an opportunity for complete involvement of various forms of sense and rational cognition for comprehensive study and thorough mastering the content of the studied subjects and phenomena; formation of scientific style of thinking of students; development of creative abilities of future specialists; increasing the efficiency of the educational process, etc. (*Nyshchak, 2020, p.104*).

Conclusions and directions for future research. Thus, the use of ICT and folk decorative and applied arts in the process of professional training of future specialists, allows the teacher not only to draw students' attention to the educational problem, to achieve profound disclosure of the content of informational and cognitive material, but also to increase their motivation to study folk decorative and applied arts and the use of its potential in future professional activity.

Despite the wide scope and variety of functions that ICTs perform, they cannot completely replace the teacher who has always been, is and will remain a central figure in the educational process. Thus, teaching aids do not replace, but expand the range of possibilities, become a pedagogical tool, which the teacher must be able to use properly, relying on the key provisions of their implementation. These key provisions include:

1) motivation and methodological justification of using ICT and folk decorative and applied arts: appropriate and motivated use of a particular teaching aid is the case when the same pedagogical

effectiveness cannot be achieved with other more accessible teaching aids;

2) purposefulness and functional certainty of the use of ICT and folk decorative and applied arts: in each case the general (information-cognitive or psychological-pedagogical) and didactic (immediate didactic learning goals) purposes of using teaching aids should be determined, and functional certainty requires clear identification of the roles that can be performed by teaching aids at a particular stage of the educational process;

3) systematic use of ICT and folk decorative and applied arts: occasional use of teaching aids usually does not give the expected learning effect, so the teacher needs to develop a system of their implementation; organizational and pedagogical aspect of this system involves the teacher's analysis of all topics in the academic subjects and the distribution of teaching aids according to the topics, i.e. the creation of a system of inclusion teaching aids as a component in the study of educational material by students.

REFERENCES

- Abramtsov, R. (2018). The phenomenon of non-reflexive (emotional) consciousness of Sartre. *Psychology of personality*, (9), 16–21.
- Baranovska, V. M. (2015). Methodical system of formation of computer competences of future primary school teachers. *Khmelnyskyi: PE Zakolodnyi M. I.*
- Boichenko, E. B., Bakhov, I.S., Martynovych, N. O., Shestopalova, I.O., & Binytska, K. M. (2020). Building research work skills in students as a component of their professional training. *Journal of Advanced Research in Dynamical and Control Systems. Special Issue*, (12, 04), 840–848.
- Bibik, N.M. (2001). Problems of professional development of a primary school teacher. Training of teachers to work in a new structure and content of primary education: materials of the All-Ukrainian scientific-practical conference. (pp. 12-13). April 23-25, 2001, Poltava, Ukraine: Poltava V.G. Korolenko State Pedagogical University ; Institute of Pedagogy, Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine.
- Bibik, N.M. (2004). Competence approach to the presentation of educational results. *School of the first degree: theory and practice*, (10), 18-26.
- Buchkivska, G. (2019). Training of future primary school teachers on the principles of folk decorative and applied arts. *Khmelnyskyi: PE Zakolodnyi M.I.*
- Dragniev Yu. V. Formation of student health culture in the conditions of computerization of education. *Luhansk: LNU named after T. Shevchenko.*
- Kodzhaspirova, G.M. & Kodzhaspirov A.Yu. (2005). *Dictionary of Pedagogy. Moscow: ICC "MarT".*
- Kharkivska, A.A. (2009). Formation of information competencies of the future teacher of computer science in pedagogical higher educational establishment. *Problems of engineering and pedagogical education*, (24-25), 411-419.
- Lokshyna O.I. (ed.) (2004). *Monitoring of the quality of education: global achievements and Ukrainian prospects. Kyiv: K.I.S.*
- Nyshchak, I., Martynets, L., Kurach, M., Buchkivska, G., Greskova, V. & Nosovets, N. (2020). *Didactic Opportunities of Information and Communication Technologies in Graphic Training of Future Technology Teachers. BRAIN. Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience*. (11, 2), 104-123.
- Semichenko, V.A. (1992). The concept of the integrity and its implementation in the professional training of future teachers (dissertation ... Doctor of Psychology). *State ped. Dragomanov university. Kiev, Ukraine.*
- Shyman, O.I. (2005) *Formation of bases of informational culture of future primary school teachers (dissertation ... Candidate of Pedagogical Sciences). National ped. Dragomanov university. Kyiv, Ukraine.*
- Tkachuk, V. (2002). Information technologies in the system of higher education: stages of implementation. *Higher Education of Ukraine*, (4), 43-47.

Стаття надійшла

Наукове видання

ОСВІТНІ ОБРІЇ
Науково-педагогічний журнал

Випуск № 1 (52) / 2021

Підписано до друку ----- 2021 р.
Формат 60x84/8. Друк офсетний
Наклад 300 примірників

Дизайн обкладинки, друк Підприємства "НАІР"

Віддруковано: Підприємство "НАІР"
76000 м. Івано-Франківськ, вул. Височана, 18
Тел.: (0342) 50 57 82

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до Державного
реєстру видавців, виробників і розповсюджувачів
видавничої продукції № 4191 від 12.11.2011 р.

