

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
МІЖНАРОДНИЙ ЕКОНОМІКО-ГУМАНІТАРНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ АКАДЕМІКА СТЕПАНА ДЕМ'ЯНЧУКА**

***ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ
ГУМАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО
ПРОЦЕСУ В ШКОЛІ ТА ВНЗ***

Збірник наукових праць

ВИПУСК 2 (22)

Рівне–2019

УДК 371: 378: 614: 796: 004
ББК 88.3
П-86

Психолого-педагогічні основи гуманізації навчально-виховного процесу в школі та ВНЗ: збірник наукових праць. – № 2 (22). – Рівне: РВЦ МEGУ ім. акад. С. Дем'янчука, 2019. – 256 с.

*Свідоцтво про державу реєстрацію друкованого засобу масової інформації
Серія KB № 20080-9880ПР від 05.07.2013 р.*

*Згідно з наказом МОН України № 793 від 04.07.2014 р. збірник включений до
Переліку наукових фахових видань України (галузі науки – педагогічні)*

ISBN 978-966-7359-77-5

У збірнику подано наукові статті викладачів Міжнародного економіко-гуманітарного університету імені академіка Степана Дем'янчука, інших закладів вищої освіти та наукових установ з питань місця педагогічної освіти, інформаційних систем та технологій, фізичного виховання, спорту та здорового способу життя у підготовці молодого покоління та формуванні громадянських цінностей як основи демократичного суспільства.

*Рекомендовано до друку Вченою радою
Міжнародного економіко-гуманітарного університету
імені академіка Степана Дем'янчука
(Протокол № 4 від 28.11.2019 р.)*

Редакційна колегія:

Дем'янчук А. С. – д.пед.н., професор, академік АВШ України, голова редколегії;
Борейко В. І. – д.е.н., професор, заступник голови редколегії; **Джунь Й. В.** – д.ф.-м.н., професор; **Дутчак М. В.** – д.фіз.вих., професор; **Єрмаков С. С.** – д.пед.н., професор; **Калько А. Д.** – д.геогр.н., професор; **Красовська О. О.** – д.пед.н., доцент; **Мадзігон В. М.** – д.пед.н., професор, академік НАПН України, заслужений діяч науки і техніки України; **Малафійк І. В.** – д.пед.н., професор; **Мицкан Б. М.** – д.б.н., професор; **Назарень В. М.** – д.філол.н., доцент; **Павелків Р. В.** – д.психол.н., професор, академік АВШ України, заслужений працівник освіти України; **Поташнюк І. В.** – д.пед.н., доцент; **Приступа Є. Н.** – д.пед.н., професор, заслужений діяч науки і техніки України; **Ставицький О. О.** – д.психол.н., професор; **Цьось А. В.** – д.фіз.вих., професор; **Шаповал Ю. Г.** – д.філол.н., професор; **Шкретій Ю. М.** – д.фіз.вих., професор, заслужений працівник народної освіти України; **Груба Т. Л.** – д.пед.н., доцент; **Завацька Л. А.** – к.пед.н., доцент; **Коробович Л. П.** – к.пед.н., доцент; **Кочмар Д. А.** – к.пед.н., доцент; **Мельничук Л. Б.** – к.пед.н., доцент; **Пагуга Т. І.** – к.пед.н., доцент; **Міськова Н. М.** – к.пед.н., доцент, відповідальний секретар редколегії; **Романова В. І.** – к.фіз.вих., доцент, відповідальний секретар редколегії.

Рецензенти:

Пріма Р. М. д.пед.н., професор, Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки.
Лісова С. В., д.пед.н., професор, Рівненський державний гуманітарний університет.

ISBN 978-966-7359-77-5

© Міжнародний економіко-гуманітарний університет ім. акад. С. Дем'янчука, 2019

ЗМІСТ

РОЗДІЛ 1. ГУМАНІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ В ШКОЛІ ТА ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ	5
Борейко В. І. Виховання молодого покоління в дусі миру та гуманізму.....	5
Борейко Г. Д., Курята А. В. Роль «Просвіти» у формуванні освітньо-культурного простору України.....	13
Будз І. Ф., Седлар Є. В. Семантико-стилістичні особливості перекладу демонологічних лексем у складі фразеологічних одиниць в українських повістях М. В. Гоголя.....	20
Вербицька Х. І. Інноваційні технології навчання у процесі викладання іноземної мови на нефілологічних спеціальностях.....	29
Дем'янчук А. С., Марчук О. О. Реалізація моделі підготовки майбутніх вихователів до національно-патріотичного виховання дошкільників у закладах вищої освіти.....	38
Джунь Й. В., Логюк Ю. Г. Критерій рангової кореляції Спірмена і особливості його застосування у педагогічних дослідженнях.....	46
Завальнюк А. Р. Вивчення релігії в християнських конфесійних школах Німеччини (1945 – кінець 80-х років ХХ століття).....	56
Завальнюк В. В. Організація навчально-виховного процесу в американських пістичних закладах освіти.....	65
Замелюк М. І., Міліщук С. О., Магдисюк Л. І. «Дари» Фребеля: психолого-педагогічний аспект.....	74
Камінська О. В. Креативність як чинник соціалізації дітей молодшого шкільного віку.....	83
Кристочук Т. Є., Кочмар Д. А. Професійна підготовка фахівців в контексті ідей полікультурності в країнах ЄС.....	93
Марчук О. О. Вивчення лірики Є. Маланюка в контексті феномену «Празької поетичної школи».....	101
Мельничук Л. Б. Анкетування викладачів як метод моніторингу якості освіти.....	109
Овдійчук В. А. Розвиток критичного мислення на уроках інформатики в закладі загальної середньої освіти.....	118
Овдійчук Л. М., Примич Г. М. Сучасна авторська казка як жанр у контексті шкільної літературної освіти.....	129
Овдійчук Л. М. Формування фахової компетентності вчителя української мови та літератури у процесі вивчення літератури для дітей: інтеграційний аспект.....	138
Петрук О. М. Шляхи формування професійно-етичної компетентності майбутнього вчителя початкових класів.....	146

Сойко І. М. Формування педагогічних компетентностей майбутніх учителів початкової школи в умовах інклюзії.....	155
Терновик Н. А. Вплив діалогу на організацію мисленнєвого процесу підлітків підлітків як суб'єктів пізнавальної діяльності.....	165
Шкиула Р. Р. Сучасний природничий музей закладу вищої освіти.....	176
Шкіринець В. М., Волненко Н. П., Салейчук Е. В., Стойка В. І., Калько Л. С. Компетентнісні аспекти роботи геолого-краєзначого гуртка.....	183
Юскович-Жуковська В. І., Лотюк Ю. Г., Соловей Л. Я. Використання ресурсів соціальних мереж у навчальному процесі закладів вищої освіти.....	192
Яницька О. Ю., Іванюта О. В. Психологічний аспект сформованості візуального мислення у школярів підліткового віку.....	200
Яроменко О. В., Смик Г. М., Лобова Н. М. Географія народних художніх промислів у Рівненській області.....	207
РОЗДІЛ 2. РОЗВИТОК ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ І СПОРТУ ТА ПРОБЛЕМИ ЗДОРОВ'Я ЛЮДИНИ	215
Макареня В. В., Ступницька С. А., Завацька Л. А. Ерготерапія у фізичній реабілітації пацієнтів із захворюванням серцево-судинної системи.....	215
Поташнюк І. М. Фізична реабілітація при ідіопатичному сколіозі І–ІІ ступенів.....	226
Сотник Ж. Г., Велінець П. В., Мішак Е. В. Формування духовності та фізичної досконалості козацької молоді у період Запорізької Січі....	235
Шепелев О. О., Сотник О. В. Використання елементів різних видів спорту під час проведення з фізичного виховання дітей дошкільного віку.....	247

РОЗДІЛ 1
ГУМАНІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ
В ШКОЛІ ТА ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

УДК 371.4: 373.1: 378.1: 37.015

DOI 10.5281/zenodo.3562032

Борейко Володимир Іванович, д.е.н., професор, проректор з наукової роботи (Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка Степана Дем'янчука, м. Рівне), Vib28@ukr.net

ВИХОВАННЯ МОЛОДОГО ПОКОЛІННЯ В ДУСІ МИРУ ТА
ГУМАНІЗМУ

***Анотація.** У статті обґрунтовано важливість виховання молодого покоління в дусі миру та гуманізму, досліджено погляди вітчизняних вчених та педагогів на необхідність підготовки молоді до мирного співіснування у суперечливому оточуючому середовищі, розкрито доцільність поєднання розвитку у дошкільників, школярів та студентів почуттів патріотизму, миролюбивості та гуманізму, визначено, що форми і засоби впливу на формування у дітей та молоді почуттів миру та гуманізму відрізняються в залежності від вікових груп, до яких вони належать.*

***Ключові слова:** мирне співіснування, гуманізм, патріотизм, навчальні заклади, форми, методи та засоби виховання.*

Boreiko Volodymyr Ivanovich, Doctor of Science in Economics, Professor, Vice-rector for Scientific Work (Academician Stepan Demianchuk International University of Economics and Humanities, Rivne), Vib28@ukr.net

THE EDUCATION OF THE YOUNG GENERATION IN THE SPIRIT
OF PEACE AND HUMANISM

Abstract.

***Introduction.** Armed confrontations that threaten human civilization today have set before world leaders, politicians, educators, and other conscious citizens the task of substantiating the need to resolve all disputes peacefully, with respect for the views of others and respect for the principle of human values and humanism.*

***Purpose.** The purpose of our article is to substantiate the need to educate the younger generation in a spirit of peace and humanism.*

***Methods.** The paper examines the views of national scholars and educators on the need to educate the young generation in the spirit of peace and humanism, reveals the importance of combining the development of patriotic feelings, peace and humanism among preschoolers, pupils and students.*

Results. *The enormous casualties suffered by human civilization in military conflicts provoked by the thoughtless actions of irresponsible politicians challenge progressive scientists and educators the task of educating the younger generation in the spirit of peace and humanism. Since the second half of the XXth and early XXIst centuries, peaceful ideas have been spread by many world-renowned scholars from around the world, these ideas have been put into practice of the educational and educational activities of schools and universities.*

The great importance to this issue give the scientific and pedagogical staff of the Academician Stepan Demianchuk International University of Economics and Humanities, which, for more than two decades, annually carry out, initiated on the own initiative of Stepan Yakymovych Demianchuk, International students reading «I vote for peace».

Originality. *The article substantiates that the concepts of upbringing of national-patriotic feelings in the youth, as well as peaceful coexistence and humanism, should not contradict, but, on the contrary, complement each other. It is determined that the forms and means of influencing on formation in children and young people the feelings of peace and humanism differ depending on the age groups to which they belong. It has been suggested in the process of classroom and educational work, along with the ideas of peaceful coexistence and humanism, to develop in young people the love of their home country, patriotism and the ability to defend their Homeland.*

Conclusion. *Implementation of the proposed measures will allow our country to increase the level of education of the young generation in the spirit of peace and humanism.*

Key words: *Keywords: peaceful coexistence, humanism, patriotism, educational institutions, forms, methods and means of education.*

В продовж багатьох тисячоліть між окремими країнами точилися жорстокі війни за розширення їхніх кордонів та для завоювання багатств сусідів. Це спричиняло загибель великої кількості ні в чому не винних військових та мирних громадян. Особливо страшні війни, які забрали десятки мільйонів людських життів, припали на ХХ століття. Тому, провідні вчені світу прийшли до думки, що якщо людство допустить виникнення Третьої світової війни, це призведе до його загибелі. Як обгрунтували С. Дем'янчук та А. Дем'янчук: «Сучасна епоха особливо загострила проблему війни і миру, зробивши її однією із самих ключових для людства. Загроза ракетно-ядерної війни, глибоке розуміння такого факту, що її допустити не можна, викликала великий рух за мир» [1, с. 3].

Катастрофа, яка загрожує нині людській цивілізації, поставила перед світовими лідерами, політиками, педагогами та іншими свідомими громадянами завдання обгрунтувати необхідність вирішення всіх спорів мирним шляхом з повагою до думки інших та дотриманням принципу загальнолюдських

цінностей і гуманізму. Слід зазначити, що на цьому нелегкому шляху їм вдалося досягнути значних успіхів. Так, колись постійно ворогуючі країни Західної та Центральної Європи, об'єдналися у Європейський Союз та спільно працюють для економічного розвитку та підвищення добробуту своїх громадян. Згодом до них долучилися окремі країни Східної та Південної Європи, які бажають жити у мирі та злагоді зі своїми сусідами.

Однак, у світі ще існують регіони в яких не стихають військові конфлікти. На жаль до таких регіонів належить територія колишнього Радянського Союзу на якій Російська Федерація, намагаючись зберегти свій імперський вплив, окупувала або контролює частину територій та постійно загрожує своїм сусідам (Азербайджану, Грузії, Молдові, Україні). Ця ж країна вмішується в усі інші конфліктні ситуації, які існують в Світі (між двома Кореями, в Сирії, Венесуелі, в колишніх республіках Югославії).

Все це вимагає від вітчизняних закладів середньої та вищої освіти виховувати молоде покоління в національно-патріотичному дусі та любові до своєї Батьківщини, формувати в нього жертвність та готовність до захисту рідної країни. Проте, водночас молоді люди повинні опановувати та приймати як пріоритетні ідеї мирного співіснування народів, взаємоповаги та гуманізму.

Питанням виховання молодого покоління на ідеях миру та гуманізму присвятили свої праці кращі світові та вітчизняні вчені. Серед українських педагогів, які присвятили цій проблемі свої дослідження слід виділити публікації А. Дем'янчука, С. Дем'янчука, М. Грушевського, В. Винниченка, М. Євтуха, В. Каразіна, В. Кременя, В. Лугового, А. Макаренка, С. Русової, О. Савченка, В. Сухомлинського, О. Сухомлинської, К. Ушинського та ін.

Цими і багатьма іншими відомими вченими обґрунтовано важливість поширення ідеї мирного співіснування народів, особливості виховання в дусі миру та гуманізму дітей та молодих людей різних вікових груп, різноманітні методи, форми, засоби та підходи до проведення уроків, виховної та позашкільної роботи з питань миру. Однак, нині на нашій Планеті все ще точаться братовбивчі війни, які кожного дня забирають десятки, сотні, а то й тисячі людських життів. Зазначене визначило актуальність нашого дослідження.

Метою нашої статті є обґрунтування необхідності виховання молодого покоління в дусі миру та гуманізму.

Відповідно до визначеної мети в статті реалізуються такі завдання:

- дослідження поглядів вітчизняних вчених та педагогів на необхідність виховання молодого покоління в дусі миру та гуманізму;
- розкриття важливості поєднання розвитку у дошкільників, школярів та студентів почуттів патріотизму, миролюбивості та гуманізму.

Ті величезні жертви, які понесла людська цивілізація у військових конфліктах, спровокованих бездумними діями безвідповідальних політиків,

все гостріше сталять перед прогресивними вченими та педагогами завдання виховання молодого покоління в дусі миру і гуманізму.

Великого значення питання поширення ідей мирного співіснування та гуманізму набуло в епоху Відродження та Просвітництва. Але перші товариства, які пропагували ідею миру виникли після наполеонівських війн: у 1815 р. – у Нью-Йорку, 1816 р. – Лондоні, 1820 р. – Парижі. У 1848 році в Брюсселі відбувся Перший міжнародний конгрес миру, а в 1867 р. в Женеві була створена міжнародна організація для захисту миру «Ліга миру і свободи». Дев'ятнадцяте століття та Перша світова війна дали поштовх до проникнення ідей миру у теорію та практику освіти і виховання. Так, у 1906 р. в США була створена «Американська ліга боротьби за мир», у 1925 році в Женеві було створене Міжнародне бюро освіти, головною метою якого була пропаганда пацифізму [1, с. 1–2].

З другої половини ХХ (після закінчення Другої світової війни) та на початку ХХІ століття мирні ідеї поширюються багатьма всесвітньовідомими вченими з різних країн світу, впроваджуються в практику навчальної та виховної діяльності шкіл і університетів. «Так, наприклад, – важливий внесок у розвиток справи миру та розробку методики виховання студентської молоді в дусі миру внесли і продовжують вносити вчені-педагоги Корнельського університету штату Нью-Йорк у США. Програма навчання на засадах миру була створена на базі Корнельського університету у 1970 році. Програма навчання в дусі миру – між предметна програма, присвячена дослідженню та викладанню з проблем війни і миру, контролю збройних сил та роззброєння, і, взагалі, випадкам масового насилля» [2, с. 93].

Цей досвід запозичують провідні заклади середньої та вищої освіти України, які навчають своїх вихованців жити у мирі та злагоді. Для цього, на думку Л. Ф. Галузи: «... одним з важливих аспектів виховання підростаючого покоління повинно стати вивчення культур різних народів, їхньої історії та цінностей, миролюбного ставлення до представників всіх націй та народностей» [2, с. 93].

Вагоме значення цьому питанню надає науково-педагогічний колектив Міжнародного економіко-гуманітарного університету імені академіка Степана Дем'янчука, в якому щорічно впродовж більш ніж двох десятиріч проводяться, започатковані Степаном Якимовичем Дем'янчуком, Міжнародні громадські учнівські читання «Я голосую за мир». Особливої популярності вони набули в останні роки, коли батьки і брати учнів, які виступають на цих читаннях, захищають територіальну цілісність нашої країни від російської агресії.

Відомий вчений-патріот академік С. Я. Дем'янчук, відзначаючи, «що проблема виховання учнів середньої школи на ідеях миру досліджується недостатньо», вважав, що: «... дослідники-педагоги повинні зосередити свої дослідження на питаннях, які пов'язані з визначенням змісту, форм і методів виховання учнівської молоді на ідеях миру» [3, с. 4]. При цьому,

як зазначає відомий психолог Н. О. Михальчук: «Проблема виховання молоді в душі миру залишається центральною як для психологічної науки, так і соціальної практики» [4, с. 4].

Однак, орієнтація вітчизняних навчальних закладів на виховання молодого покоління в душі миру і гуманізму не означає, що вони повинні готувати пацифістів. Молоді люди повинні усвідомлювати національну ідентичність, свою належність до свободолюбивого народу та необхідність захищати територіальну недоторканість Батьківщини. Проте, брати в руки зброю українці повинні брати тільки у випадку, коли нашій країні загрожує зовнішній агресор. Це повинно стати основою та орієнтиром для національно-патріотичного виховання молоді у закладах середньої та вищої освіти.

Тому, наприклад, Р. Соїчук наголошує, що: «Усвідомлення національних цінностей сприяє формуванню національних особливостей, що в майбутньому переростає в національну самовизначеність, національну належність до певного національного середовища, де наявна система національних традицій, звичаїв, норм та оцінок виступає провідним елементом мотивації її поведінки, впливає на міжособистісні відносини, вподобання, погляди на життєвий устрій» [5, с. 56]. Отже, миролюбивість та ідеї гуманізму повинні бути в традиціях та менталітеті українського народу, пропагуватися та виховуватися у дітей і підростаючого покоління з молодих років.

Відповідно концепції виховання в молоді національно-патріотичних почуттів, а також мирного співіснування і гуманізму, які слід впроваджувати у навчально-виховний процес закладів освіти, не повинні суперечити, а, навпаки, доповнювати одна одну.

При цьому, як зазначає С. Петрова: «Розвинути в дитини інтерес до духовної сторони життя можна лише в умовах особистісно орієнтованого, гуманістичного виховання» [6, с. 114]. Відповідно, на думку Л. Іскри: «... саме школі належить важливе місце у формуванні миролюбної, гуманістичної, соціально активної позиції молоді, бо саме в дитячі роки формується особистість, її моральні цінності, ставлення до світу, вироблюються навички спілкування та вміння жити в суспільстві і навколишньому світі» [7, с. 94].

До того ж, як наголошує Ю. Плиська: «Використання ідей гуманізму в навчально-виховному процесі уже має певні традиції, практику і на сучасному етапі передбачає виховання особистості з позиції пріоритетності духовних, загальнолюдських і національних цінностей, визнання людини як суб'єкта, господаря власної долі, відповідального за власні дії, вчинки перед совістю і перед сподіванням спільноти, до якої він належить і в якій лише можливе його саморозкриття, самореалізація і самоствердження» [8, с. 8].

На думку Л. Іскри, широке розуміння миру включає:

– не сприйняття і недопущення насильства, використання сили в усіх її формах у відносинах між державами, між тими чи іншими групами, між окремими людьми;

- розв’язання конфліктів, розбіжностей, суперечок шляхом діалогу та демократичними методами;
- рішучу боротьбу проти расизму, ксенофобії, всіляких проявів шовінізму та фундаменталізму;
- повага до прав людини;
- встановлення і зміцнення демократичних принципів усередині країн та в міжнародних відносинах;
- право на розвиток в умовах справедливості;
- повага до прав меншин;
- охорону розмаїтості природної, культурної, наукової, генетичної і етичної спадщини;
- визначення права на мир.

Виходячи із зазначеного, навчальний процес, виховна, позакласна та позааудиторна робота у закладах середньої та вищої освіти України повинна будуватися спираючись на задекларованих цінностях.

Як писав В. Сухомлинський: «Дитяче серце чутливе до заклику творити красу і радість для людей, важливо тільки, щоб за закликами ішла праця. Якщо дитина відчуває, що поруч з нею – люди, що своїми діями вона приносить їм радість, вона з молодих років вчиться порівнювати власні бажання з інтересами людей» [9, с. 80].

Проте при цьому, слід розуміти, що форми і засоби впливу на формування у дітей та молоді патріотизму, миролюбивості та гуманізму відрізняються в залежності від вікових груп, до яких вони належать. Так, діти дошкільного віку сприймають навколишнє середовище та його цінності через ігри. Тому вихователі, саме через цей засіб комунікації, повинні формувати у них уявлення про добро і зло, про мир і війну, про необхідність захищати батьків та рідну землю, про ворогів, які посягають на її незалежність.

Натомість учні загальноосвітніх середніх шкіл, особливо старших класів, вже дуже добре орієнтуються у мінливому та суперечливому зовнішньому світі, тому педагоги повинні сформувати у них уявлення про причини виникнення конфліктів між держави та форми їх вирішення, про миролюбиві та імперські наміри окремих країн, про втрачені людські життя та економічні збитки, які несе кожне збройне протистояння. При цьому виховання школярів в дусі миру та гуманізму повинно поєднуватися з прищепленням їм любові до рідної Батьківщини та патріотизму. Основою для такого виховання повинно стати вивчення історії боротьби українського народу та його кращих лицарів за незалежність країни; дипломатичних зусиль Б. Хмельницького та інших гетьманів, керівників Української народної республіки, Гетьманату і Директорії, а також сучасної Української держави направлених на мирне вирішення міждержавних конфліктів, причин нинішньої агресії Російської Федерації проти України та зусиль, які здійснює вище керівництво нашої держави на міжнародному рівні для відновлення територіальної цінності.

Водночас студенти закладів вищої освіти повинні не тільки самі «пропустити» через своє серце ідеї миру та гуманізму, приймати участь у відповідних заходах, публікувати наукові дослідження, а й навчитися доносити після закінчення університетів та інститутів ці високі ідеї до своїх вихованців, колег та партнерів. Адже, нинішнім випускникам закладів педагогічної вищої освіти прийдеться виховувати на ідеях мирного співіснування, поваги до прав і свобод інших народів своїх вихованців у дошкільних початкових закладах та загальноосвітніх середніх школах.

В цьому процесі для них повинні бути прикладом ідеї провідних вітчизняних та зарубіжних педагогів, досвід країн, які впродовж багатьох століть будують свою політику на не втручання у справи сусідніх держав, боротьба наших предків за побудову незалежної української держави, захист на сучасному етапі територіальної цілісності нашої Батьківщини від російської агресії на сході України. Для цього різні уроки (з історії, географії, мови та літератури і навіть математики) повинні містити реальні приклади із нинішніх подій в Україні та світі, новини про виступи світових лідерів з мирними ініціативами, боротьбу Організації об'єднаних націй та інших міжнародних організацій за врегулювання суперечок між країнами.

Узагальнюючи результат проведеного дослідження можна зробити висновок, що виховання молодого покоління в дусі миру та гуманізму є ключовим завданням вітчизняних навчальних закладів. Однак для того, що зусилля педагогічних та науково-педагогічних працівників мали найбільший ефект форми, методи та засоби впливу необхідно вибрати в залежності від того до якої вікової групи належать дошкільники, школярів та студенти.

При цьому, в процесі класної, аудиторної, виховної, позашкільної та позааудиторної діяльності у молодих людей, поряд з ідеями мирного співіснування та гуманізму, потрібно розвивати любов до рідної країни, патріотизм та здатність захищати Батьківщину. Таке поєднання не суперечить одне одному, а сприяє вихованню високоморальної та високодуховної особистості, здатної впродовж всього життя відстоювати та виборювати високі ідеї миру, з повагою відноситися до прав та свобод інших людей, а за необхідності із зброєю в руках відстоювати незалежність країни.

Список використаних літературних джерел

1. Дем'янчук С. Я., Дем'янчук А. С. Педагогіка миру: історичний аспект. *Християнське виховання молоді на ідеях миру та милосердя*. Рівненський економіко-гуманітарний інститут. Рівне: Тетіс, 1996. С. 1–4.

2. Галуза Л. Ф. Основні напрямки миротворчого виховання студентів у процесі вивчення іноземної мови. *Наукові записки*. Т. 1. Ч. II. Острого: Видавничий комплекс Острозької академії, 1998. С. 93–101.

3. Дем'янчук С. Я. Досліджуємо проблеми виховання учнівської молоді національної школи України в дусі миру. *Миротворча діяльність школи і ВУЗу*. Рівненський економіко-гуманітарний інститут. Рівне: Тетіс, 1997. Ч. 1. С. 3–5.

4. Михальчук Н. О. Гуманістичні засади виховання молоді в душі миру. *Миротворча діяльність школи і ВУЗу*. Рівненський економіко-гуманітарний інститут. Рівне: Тетіс, 1997. Ч. 2. С. 60–63.

5. Сойчук Р. Переосмислення дефініцій у контексті проблеми виховання національного самоствердження в учнівської молоді. *Нова педагогічна думка*. 2016. № 4 (88). С. 50–54.

6. Петрова С. Духовно-моральне виховання як фактор становлення особистості дитини-сироти в умовах дитячого будинку «Перлина». *Нова педагогічна думка*. 2016. № 2 (86). С. 113–117.

7. Іскра Л. Концептуальні засади виховання підростаючого покоління в душі миру. *Нова педагогічна думка*. 2006. № 3. С. 93–97.

8. Плиська Ю. Концептуальні засади гуманізму в контексті культури вчителя. *Нова педагогічна думка*. 2008. № 2. С. 8–10.

9. Сухомлинский. В. А. Сердце отдаю детям. Киев: Радянська школа, 1985. 558 с. С. 17–237.

References

1. Demianchuk S. Ya., Demianchuk A. S. (1996). Pedagogika myru: istorychnyi aspekt. *Khrystyianske vykhovannia molodi na ideiakh myru ta myloserdia (Christian education of young people on the ideas of peace and charity)*. Rivnenskyi ekonomiko-humanitarnyi instytut. Rivne: Tetis, 1–4 (In Ukrainian).

2. Haluzia L. F. (1998). Osnovni napriamky myrotvorchoho vykhovannia studentiv u protsesi vyvchennia inozemnoi movy. *Naukovi zapysky (Scientific notes)*. T. 1. Ch. II. Ostroh: Vydavnychiy kompleks Ostrozkoï akademii, 93–101 (In Ukrainian).

3. Demianchuk S. Ya. (1997). Doslidzhuiemo problemy vykhovannia uchnivskoi molodi natsionalnoi shkoly Ukrainy v dushi myru. *Myrotvorcha diialnist shkoly i VUZu (Peacekeeping activities of schools and universities)*. Rivnenskyi ekonomiko-humanitarnyi instytut. Rivne: Tetis, Ch. 1, 3–5 (In Ukrainian).

4. Mykhalchuk N. O. (1997). Humanistychni zasady vykhovannia molodi v dushi myru. *Myrotvorcha diialnist shkoly i VUZu (Peacekeeping activities of schools and universities)*. Rivnenskyi ekonomiko-humanitarnyi instytut. Rivne: Tetis, Ch. 2, 60–63 (In Ukrainian).

5. Soichuk R. (2016). Pereosmyslennia definitsii u konteksti problemy vykhovannia natsionalnogo samostverdzhennia v uchnivskoi molodi. *Nova pedahohichna dumka (New pedagogical thought)*, 4 (88), 50–54 (In Ukrainian).

6. Petrova S. (2016). Dukhovno-moralne vykhovannia yak faktor stanovlennia osobystosti dytyny-syroti v umovakh dytiachoho budynku «Perlyn». *Nova pedahohichna dumka (New pedagogical thought)*, 2 (86), 113–117 (In Ukrainian).

7. Iskra L. (2006). Kontseptualni zasady vykhovannia pidrostaiuchoho pokolinnia v dushi myru. *Nova pedahohichna dumka (New pedagogical thought)*, 3, 93–97 (In Ukrainian).

8. Plyska Yu. (2008). Kontseptualni zasady humanizmu v konteksti kultury vchytelia. *Nova pedahohichna dumka (New pedagogical thought)*, 2, 8–10 (In Ukrainian).

9. Suhomlinskiy V. A. (1985). Serdtse otdayu detyam. Kiev: Radyanska shkola, 17–237 (In Russian).

Рецензент: д.пед.н., професор Дем'янчук А. С.

Борейко Галина Дмитрівна, к.і.н., доцент, доцент кафедри театральної режисури, **Курята Аліна Володимирівна**, викладач кафедри театральної режисури (Рівненський державний гуманітарний університет), alinakuriata3@gmail.com

РОЛЬ «ПРОСВІТИ» У ФОРМУВАННІ ОСВІТНЬО-КУЛЬТУРНОГО ПРОСТОРУ УКРАЇНИ

***Анотація.** У статті досліджено передумови створення та діяльності громадського товариства «Просвіта» в Східній та Західній Україні, розкрито роль «Просвіти» у освітньому, культурно-мистецькому, політичному, економічному та національно-патріотичному вихованні населення країни, окреслено роль провідних українських діячів у становленні та діяльності «Просвіти». Виокремлено досвід і здобутки просвітянських організацій України, які успішно можуть бути використані в нинішніх умовах для підвищення рівня освіти та національно-патріотичного виховання населення.*

***Ключові слова:** «Просвіта», громадське товариство, освіта, культура, мистецтво, книговидання, хати-читальні, патріотичне виховання.*

Boreiko Halyna Dmytrivna, Ph.D in Historical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Theatrical Directing, **Kuriata Alina Volodymyrivna**, Teacher of the Department of Theatrical Directing (Rivne State Humanitarian University), alinakuriata3@gmail.com

THE ROLE OF «PROSVITA» IN THE FORMATION OF THE EDUCATIONAL AND CULTURAL SPACE OF UKRAINE

Abstract.

***Introduction.** The current social and political situation in Ukraine, which has to withstand external military aggression, sharp to raises the issue of education and cultural education of the population and the formation of national-patriotic feelings. In this case, the experience of public associations, that acted in the second half of the nineteenth and early twentieth centuries will be valuable.*

***Purpose.** The purpose of our article is to explore the role of «Prosvita» in shaping the educational and cultural space of Ukraine.*

***Methods.** The methods of analysis of prerequisites of creation and activity of the association «Prosvita» in Eastern and Western Ukraine, the separation of the achievements of the educational organizations, which can be successfully used in the current conditions to improve the general level of education and national-patriotic education of the population are used in the work.*

Results. For several centuries, Ukrainian lands were divided between the Austro-Hungarian and Russian empires, which made considerable efforts to assimilate our ancestors. However, the leading Ukrainian figures of that time did not give up their efforts to preserve national identity and increase the literacy of the population. The important role in this process belongs to public association «Prosvita», which was founded in 1868 in Lviv with the ideological and material support of Greater Ukraine.

The activities of the «Prosvita» Departments on the ground started with the creation of reading rooms in the villages, the publication of books in Ukrainian for children and adults, the opening of Sunday schools. However, later their land-mark was the awakening of Ukrainian identity, identity and national-patriotic education of the population.

Originality. The article proposes to use «Prosvita»'s experience of concerning the mass publication and distribution among the populations books, issued in Ukrainian, organizing Sunday schools and courses on Ukrainian language training for civil servants, conducting extensive outreach to increase the political and economic literacy of the population, the expanding the educational activities of cultural institutions.

Conclusion. The implementation of the proposed measures will allow Ukraine to increase the level of cultural and national-patriotic education of the population.

Key words: «Prosvita», public society, education, culture, art, book publishing, reading rooms, patriotic education.

Сучасна суспільно-політична ситуація в Україні, якій приходится протистояти зовнішній військовій агресії, гостро ставить перед державними, політичними та громадськими організаціями питання освітньо-культурного виховання населення, а також формування в нього національно-патріотичних почуттів, жертвовності та морально-етичних стимулів до захисту суверенітету Батьківщини. В цьому випадку для сучасних політиків, педагогів і працівників культурно-мистецьких установ цінним буде досвід наших предків, які у другій половині XIX та на початку XX століття працювали на ниві просвітництва, збереження та поширення національних традицій українського народу.

Вагомий внесок у формування та реалізацію державницького потенціалу українського народу в цей період належить суспільно-громадській організації «Просвіта», яка на зламі двох століть брала активну участь у відродженні української національної ідентичності, обстоювала важливі культурно-освітні, економічні, політичні права, дбала про освіченість українського населення.

Роль «Просвіти» у формуванні національної ідентичності та культурно-освітньому вихованні населення, а також можливість використання на нинішньому етапі розвитку прогресивних здобутків політичної, освітнянської та мистецької еліти попередніх століть висвітлили у своїх працях відомі вітчизняні науковці: Г. Бухало, М. Веснянка, А. Галушинський, А. Грищан, Г. Дем'янчук, Л. Євселевський, І. Золотоверхий, М. Коваль, О. Луцький,

О. Малюта, В. Нестеренко, О. Паламарчук, П. Петрик, С. Русова, Б. Савчук, Д. Титаренко, П. Федака, М. Чабан, В. Чумак та ін.

У роботах цих вчених розкрито особливості становлення та розвитку відділень «Просвіти» в різних регіонах України, її роль у організації та координації діяльності української освітньо-культурної еліти, яка була розділена кордонами Австро-Угорської та Російської імперій, важливість діяльності цього громадського товариства для піднесення загального рівня освіти українського народу, формування в нього гідності, самобутності та національно-патріотичних почуттів.

Так, на думку О. Малюти «Просвіта» відрізнялася з поміж інших громадських організацій своєю чітко вираженою національною позицією. Товариство на культурно-освітньому ґрунті відроджувало національну ідентичність українського народу, не використовуючи при цьому штучних замінників історичної традиції» [1, с. 9].

Виходячи із вагомих культурно-освітніх досягнень українського громадського товариства «Просвіта» у другій половині ХІХ та на початку ХХ століття, її досвід буде цікавим для нинішнього покоління політиків, державо-творців, освітян та працівників культурно-мистецьких установ, що визначило актуальність нашого дослідження.

Метою нашої статті є дослідження ролі громадського товариства «Просвіта» у формуванні освітньо-культурного простору України.

Відповідно до визначеної мети в статті реалізуються такі завдання:

- дослідження передумов створення та діяльності громадського товариства «Просвіта» в Східній та Західній Україні»;
- розкриття ролі «Просвіти» у освітньому, культурно-мистецькому, політичному та національно-патріотичному вихованні населення;
- виокремлення досвіду і здобутків просвітянських організацій України, які успішно можуть бути використані в нинішніх умовах для підвищення загального рівня освіти та національно-патріотичного виховання населення.

Впродовж кількох століть українські землі були поділені між Австро-Угорською та Російською імперіями, які прикладали немало зусиль для того щоб асимілювати наших предків. Однак, провідні українські політики, діячі освітянських, культурно-мистецьких та релігійних організацій в ці нелегкі часи не полишали своїх зусиль для збереження національної ідентичності та підвищення грамотності населення. Для цього відкривалися школи і вищі навчальні заклади, функціонували братства, перекладалися релігійні тексти, писалися прозаїчні та поетичні твори, діяли самодіяльні театральні гуртки, стаціонарні та мандрівні театральні трупи.

Проте, з активізацією визвольних змагань у Європі у середині ХІХ століття, перед провідними вітчизняними політичними, освітянськими та освітньо-культурними діячами постало нове важливе завдання: просвітити та згуртувати весь український народ для відновлення своєї державності.

Провідна роль у цьому процесі припала на громадське товариство «Просвіта», яке було створене у 1868 р. у Львові при ідейній і матеріальній підтримці з Великої України (П. Куліша, О. Кониського, М. Драгоманова) і безпосередньо за організаційної участі українців Галичини. Вона ставила собі за мету поширення освіти та розвиток національної свідомості українців. Фундатором і першим головою «Просвіти» був педагог і композитор Анатоль Вахнянин. Першим почесним членом товариства з Великої України був обраний О. Кониський. Велику допомогу у матеріальному зміцненні цього товариства надав третій голова «Просвіти» Володимир Федорович, відомий «меценат української штуки», незалежний, багатий, освічений, людина високої культури, «жадний праці, почесті і слави» [2, с. 315].

На думку Ф. Стебля: «Заснування Товариства «Просвіта» у 1868 р. стало одним із найяскравіших проявів українського національного відродження в Галичині, подією, яка вирішила подальшу долю національного життя в краї та значною мірою поза його межами. Водночас воно стало наслідком патріотичної праці освічених верств народу впродовж багатьох віків, в тому й їхніх культурно-освітніх ініціатив» [3, с. 7].

Як наголошує О. Малюта: «Протягом досліджуваного періоду основною діяльністю «Просвіти» була культурно-освітня, але суспільно-політичні умови та історичні обставини часто змушували діячів товариства виходити за рамки визначеної статуту роботи. У постановці мети, завдання організації «Просвіти» відбувалася динаміка від ідеї культурно-освітнього-розвитку українського народу до ідеї піднесення його добробуту та національної свідомості. Щоправда, національні принципи діяльності «Просвіти» були визначальними протягом усього періоду її існування» [1, с. 12].

Отже, хоча «Просвіта» засновувалася провідними українськими діячами Східної і Західної України для того щоб обминути заборону царського та цісарського урядів на публікацію творів та використання української мови у побутовому і діловому спілкуванні, діяльність цієї організації відіграла вагому, ключову роль у збереженні національної ідентичності, підвищенні грамотності населення, формуванні у нього патріотичних почуттів та сприяла підготовці широкого пласту борців за незалежність української держави у національно-визвольних змаганнях першої чверті ХХ століття.

Свою діяльність відділення «Просвіти» на місцях розпочинали із створення хат-читалень в селах, видання книг українською мовою для дітей і дорослих, відкриття недільних шкіл. Однак, згодом їх орієнтиром стало пробудження української самобутності, ідентичності та національно-патріотичне виховання населення. Насичуючи популярні книжки доступним у викладі та сприйнятті змісту матеріалом, редактори українських видань В. Шашкевич, Я. Веселовський, Гнат Хоткевич, Юліян Балицький розсилали їх безкоштовно усім членам читалень

«Просвіта». Для освіченіших верств населення випускалися книги з серйознішим науковим викладом. Дуже цінувалася серед селян книжка «Взірцевий господар» [4, с. 214].

Протягом 60-ти років «Просвіта» видала близько тисячі назв популярних українських книжок, які стали її візитною карткою. Майже щороку під редакцією відомих прозаїків і поетів О. Партицького, Ю. Романчука, І. Франка та ін. виходили просвітянські календарі, що були свого роду літературно-просвітніми альманахами. Щоб заповнити прогалину у володінні рідною мовою, «Просвіта» з 1871 р. розпочала вести перший курс української мови – читання і правопис для службовців [5, с. 175].

Одночасно з виданням популярної літератури «Просвіта» організувала в регіоні досить широку мережу розповсюдження книг. Вони розсилалися поштою, вперше була організована виїзна торгівля («мандрівні бібліотеки»), проводилися виставки-ярмарки української книги. Незважаючи на власні матеріальні труднощі члени громадського товариства велику кількість книжок поширювали як благодійну допомогу, а також розсилали їх у віддалені місця компактного проживання українців [5, с. 175].

При цьому, особливо на першому етапі діяльності, провідну роль у друці книг українською мовою відігравали відділення «Просвіти» утворені на західноукраїнських землях, які входили до Австро-Угорщини. Велика заслуга Львівської «Просвіти» полягає в тому, що вона виступила рятувницею українського письменства в ті тяжкі роки, коли в царській Росії діяли сумнозвісні Валуєвський циркуляр 1863 року та Емський указ 1876 року Олександра II, і українське друковане слово фактично опинилося поза законом. На допомогу наддніпрянській інтелігенції прийшла «Просвіта», яка активно сприяла друкуванню творів Т. Шевченка, П. Куліша, І. Нечуя-Левицького, О. Стороженка, Л. Глібова, Б. Грінченка, О. Кониського, Марка Вовчка, В. Мави-Лиманського та багатьох інших письменників з Великої України [6, с. 51].

Починаючи з 1875 р. філії «Просвіти» діяли у багатьох містах і містечках Галичини, а по селах – читальні. З 1906 р. філії товариства почали творитися і в тій частині України, що входила до складу царської Росії (1905 – в Одесі, 1906 р. – у Києві, 1906–1911 рр. – у Кам'янці-Подільському, Житомирі, Чернігові, Миколаєві, Мелітополі та ін.), а після Першої світової війни – також на Закарпатті [7, с. 591].

«У 1920–1940-х рр. організації «Просвіти» були розділені кордонами різних держав. Після втрати національної державності 1920 р. почалася боротьба за її відновлення. Розпочався етап відродження державницького потенціалу українського народу та його національної державності. Державні діячі (і у свою чергу члени «Просвіти») осмислили помилки, допущені під час державотворення, зорієнтували діяльність товариства в культурно-

освітню сферу. Вони пов'язували розвиток державного будівництва з розвитком освіти» [1, с. 13].

У міжвоєнний період основним періодичним органом «Просвіти» була газета-місячник «Письмо з «Просвіти», що у 1923–1927 рр. виходила під назвою «Народна Просвіта», у 1936–1939 рр. «Просвіта» та «Місячник освіти – культури – виховання». «Письмо з Просвіти» друкувало деякі статті, що стосувалися переслідувань просвітнього руху польською владою, примусового виселення українських шкіл із Кременця, реквізиції метрик, виходу українського духовенства з повітових шкільних рад тощо. З часом вказані видання подавали лише популярні, практичні статті, розділи новин, тощо. Хроніка життя «Просвіти» висвітлювалася у рубриках «Справи Товариства «Просвіта», «Письма з різних сторін», «Вісті з Просвіти», «Просвітний рух на українських землях». Ці публікації мали організаційно-методичний характер та призначені передусім для освітніх фахівців щодо питань просвітньої роботи, її змісту, завдань і форм [8, с. 13].

Узагальнюючи результати проведеного дослідження можна зробити висновок, що виникнення громадського товариства «Просвіта» на українських землях, які входили до складу Австро-Угорської та Російської імперій, було обумовлено бажанням вітчизняної інтелігенції внести свій вклад у підвищення рівня освіти народу, його політичне, громадське, культурно-мистецьке та економічне виховання, формування у широких верств населення національних почуттів, підготовки майбутніх борців для відновлення української держави.

Для виконання статутних цілей товариства члени «Просвіти» прикладали свої зусилля та використовували власні грошові ресурси. До здобутків просвітянських організацій другої половини XIX та початку XX століття, які нині можна успішно використати в нашій країні для підвищення рівня національно-патріотичного виховання населення слід віднести:

- масове видання і поширення серед населення за рахунок власних коштів членів «Просвіти» та коштів меценатів книг виданих українською мовою;
- організація недільних шкіл для дорослих і дітей та організація курсів з вивчення української мови для державних службовців;
- проведення широкої роз'яснювальної роботи для підвищення рівня політичної та економічної грамотності населення;
- участь членів «Просвіти» у громадсько-політичному житті, органах влади та національному державотворенні українського народу.
- розширення культурницької сфери діяльності, здійснення постановок спектаклів, організацію творчих колективів, літературно-музичних вечорів, проведення народних свят, заснування бібліотек, читалень та книгарень.

В цілому діяльність відділень «Просвіти» по обох берегах Дніпра відіграла вагомую роль у освітньо-культурному та національно-патріотичному вихованні українського населення, а її члени були в перших шеренгах національно-визвольних змагань за утворення єдиної незалежної України.

Список використаних літературних джерел

1. Малюта О. «Просвіти» і Українська Державність (друга половина XIX – перша половина XX ст.). Київ: «Просвіта», 2008. 840 с.
2. Кормич Л. І., Багацький В. В. Історія України від найдавніших часів і до XXI століття. Харків: «Одіссея», 2004. 480 с.
3. Стеблій Ф. Предтечі «Просвіти». *Україна: культурна спадщина, національна свідомість, державність*. 2010. № 19. С. 7–20.
4. Люзняка М. Науково-популярні видання «Просвіти» як чинник формування національної свідомості та політичної думки українського народу. *Україна: культурна спадщина, національна свідомість, державність*. 2010. № 19. С. 212–216.
5. Середняк А. В. «Просвіта»: праця для народу, для здобуття державності. С. 173–177. URL: <http://pvs.uad.lviv.ua/static/media/29/44.pdf> (дата звернення: 17.09.2019).
6. Глаголок В. Українська видавнича справа і просвіта. *Вісник Львівського університету. Серія Журналістика*. 2015. Вип. 40. С. 49–57.
7. Сварник Г. Архів товариства «Просвіта»: історія формування, сучасний стан. URL: https://www.google.com.ua/search?source=hp&ei=mdiAXYPfJKnrrgTR_bCQAg&q=архів (дата звернення: 17.09.2019).
8. Зуляк І. Періодичні видання і звіти «Просвіти» – важливе джерело дослідження діяльності товариства у міжвоєнний період. URL: http://chtyvo.org.ua/authors/Zuliak_Ivan/Periodychni_vydannia_i_zvity_Prosvity_vazhlyve_dzherelo_doslidzhennia_diia_inosti_tovarystva/ (дата звернення: 17.09.2019).

References

1. Maliuta O. (2008). «Prosvity» i Ukrainka Derzhavnist (druga polovyna XIX – persha polovyna XX st.). Kyiv: «Prosvita» (In Ukrainian).
2. Kormych L. I., Bahatskyi V. V. (2004). Istoriiia Ukrainy vid naidavnishykh chasiv i do XXI stolittia. Kharkiv: «Odissea» (In Ukrainian).
3. Steblii F. (2010). Predtechi «Prosvity». *Ukraina: kulturna spadshchyna, natsionalna svidomist, derzhavnist (Ukraine: cultural heritage, national consciousness, statehood)*, 19, 7–20 (In Ukrainian).
4. Liuzniak M. (2010). Naukovo-populiami vydannia «Prosvity» yak chynnyk formuvannia natsionalnoi svidomosti ta politychnoi dumky ukrainskoho narodu. *Ukraina: kulturna spadshchyna, natsionalna svidomist, derzhavnist (Ukraine: cultural heritage, national consciousness, statehood)*, 19, 212–216 (In Ukrainian).
5. Seredniak A. V. «Prosvita»: pratsia dla narodu, dla zdobuttia derzhavnosti, 173–177. URL: <http://pvs.uad.lviv.ua/static/media/29/44.pdf> (Last accessed: 17.09.2019) (In Ukrainian).
6. Hlaholiuk V. (2015). Ukrainka vydavnycha sprava i prosvita. *Visnyk Lvivskoho universytetu. Seriiia Zhurnalistyka (Visnyk of the Lviv University. Journalism Series)*, 40, 49–57 (In Ukrainian).
7. Svarnyk H. Arkhiv tovarystva «Prosvita»: istoriia formuvannia, suchasnyi stan. URL: https://www.google.com.ua/search?source=hp&ei=mdiAXYPfJKnrrgTR_bCQAg&q=архів (Last accessed: 17.09.2019) (In Ukrainian).

8. Zuliak I. Periodychni vydannia i zvity «Prosvity» – vazhlyve dzherelo doslidzhennia diialnosti tovarystva u mizhvoiennyi period. URL: http://chtyvo.org.ua/authors/Zuliak_Ivan/
Periodychni_vydannia_i_zvity_Prosvity_vazhlyve_dzherelo_doslidzhennia_diialnosti_tovarystva/ (Last accessed: 17.09.2019) (In Ukrainian).

Рецензент: д.пед.н., доцент Груба Т. Л.

УДК 81'255.4: [81'37: 81'38]=111

DOI 10.5281/zenodo.3547779

Будз Ірина Федорівна, к.пед.н., доцент кафедри романо-германської філології, **Седлар Єлизавета Віталіївна**, ст. 2 курсу магістратури історико-філологічного факультету (Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка Степана Дем'янчука, м. Рівне), ibudz@ukr.net

СЕМАНТИКО-СТИЛІСТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕКЛАДУ ДЕМОНОЛОГІЧНИХ ЛЕКСЕМ У СКЛАДІ ФРАЗЕОЛОГІЧНИХ ОДИНИЦЬ В УКРАЇНСЬКИХ ПОВІСТЯХ М. В. ГОГОЛЯ

***Анотація.** У статті представлено спосіб членування образної ситуації у фразеологічних одиницях із демонологічними лексемами та семантико-стилістичні особливості перекладу фразеологізмів в українських повістях М. В. Гоголя. Визначено, що демонологічна складова у мові М. В. Гоголя є центральною в розумінні фразеологічного значення в цілому, стилю автора, картини світу гоголівських творів. Вивчення стилістичних значенневих аспектів перекладу фразеологічних одиниць англійською мовою в українських повістях М. В. Гоголя дало можливість об'єктивно осмислити семантико-стилістичну тотожність/нетотожність мовних традицій на рівні безпосереднього спостереження та тлумачити історичні, культурні, фольклорні та міфологічні відмінності формування фразеологічних одиниць української та англійської мов.*

***Ключові слова:** фразеологічна одиниця, демонологічна лексема, мова М. В. Гоголя, інтерпретаційний аспект, семантико-стилістична тотожність, нетотожність.*

Budz Iryna Fedorivna, Ph. D. in Pedagogic Sciences, Associate Professor of the Department of Romano-Germanic Philology Department, **Sedlar Yelyzaveta Vitaliivna**, 2-nd year Master Degree Student of History and Philology Faculty (Academician Stepan Demianchuk International University of Economics and Humanities, Rivne), ibudz@ukr.net

SEMANTIC AND STYLISTIC INTERPRETATION PECULIARITIES OF DEMONOLOGICAL LEXICAL ELEMENTS AS A PART OF PHRASEOLOGICAL UNITS IN M. V. GOGOL'S UKRAINIAN TALES

Abstract.

Introduction. *The dividing methods of the figurative situation in phraseological units (FU) are manifested in the possibility of designing its meanings. Interpretative and lingua cultural aspects of phraseological research provide the study of language activity's features, thinking, cultural experience of the native speaker, as well as associations, connected with psychological factors, folkloristic and mythological experience.*

Purpose. *The purpose of the article is the analysis of the semantic-stylistic peculiarities of FU with demonological components in M. V. Gogol's Ukrainian tales that reproduce the exposition about the national mentality, Ukrainian culture and mythology.*

Methods. *The research's purpose and object determine the use of the linguistic descriptive methods and continuous sampling of phraseological units with demonological lexical elements from the authentic M. V. Gogol's texts and translated texts, as well as the method of comparable research in the work.*

Results. *Phraseological expressions with demonological components hold a special place in M. V. Gogol's texts; «the other side» was reflected in his early works. While translating FU, it is important and indispensable to take into account its semantic: the figurative and idiomatic meaning, the direct meaning that forms the basis of the image, emotional, stylistic, structural-grammatical and national-ethnic colors. The translation of the persistent word combination requires the attention of the context's peculiarities they are presented in. Since phraseological units are, in most cases, genetically related to the word combinations the research of the identic FU is a fairly accurate translation solution. Exploring the language of M. V. Gogol's works several FU groups with demonological component were distinguished. They reflect the semantic-stylistic features of the Gogol's language translation, namely: FU with demonological lexical element, characterized by the absence of euphemisms, which are a kind of periphrasis; phraseologisms, characterized by the presence of euphemisms in both authentic and translated texts; phraseological units, translated directly with storing a value.*

Originality. *The problem of translating demonological lexical elements as a part of FU in the first collections of M. V. Gogol is based on the writer's artistic language, which is one of the most difficult to translate into foreign languages, particularly unrelated English. Gogol's, rich in phraseologisms, language is imbued with folklore and mythology and does not match, by many criteria, with the system of modern Ukrainian language, because some of the phrases are*

considered out-of-date, detached from the modern realities of life. The interpretation of FU with a change in their semantic-stylistic color makes timeliness of our research. Taking into consideration the fact that the English language does not possess meaningful matching with Russian and Ukrainian phraseological units that denote the varieties of evil power, translators resort to the most approximate translation, which does not fully convey all shades of meaning. Thus, it contributes to the growth of motivation and interest in both future researches of translation Gogol's first works and new attempts of translation.

Conclusion. *Summarizing the results of conducted research, we can conclude that the translation of the demonological lexical elements of FU in M. V. Gogol's works is performed using phraseological equivalents, descriptive translation, phraseological analogues, literal translation/calculation. Consequently, phraseological units with demonological lexical elements were singled out, grouped and described in terms as semantic-stylistic identity/nonidentity. Whereas, the figure of the devil is one of the key images, in the picture of the world of Gogol's works, accordingly, the translation of demonological vocabulary plays an important role for the full understanding and correct perception of events depicted by the author.*

Keywords: *phraseological unit, demonological lexical element, M. V. Gogol's language, interpretative aspect, semantic-stylistic identity, nonidentity.*

Спосіб членування образної ситуації у фразеологічних одиницях (ФО) виявляється у можливості конструювання її значень. Інтерпретаційні та лінгвокультурні аспекти дослідження фразеологізмів передбачають вивчення особливостей мовної діяльності, мислення, культурного досвіду носія мови, а також асоціацій, пов'язаних з психологічними чинниками, фольклорним, міфологічним досвідом. Фразеологія, як наука, сьогодні є актуальною для перекладачів-практиків і науковців та виступає безмежним джерелом для досліджень. Проблема перекладу демонологічних лексем у складі ФО у перших збірках М. В. Гоголя базується на художній мові письменника, яка є однією з найбільш складних для перекладу на іноземні мови, зокрема неспоріднену англійську. Багата на фразеологізми мова Гоголя просякнута фольклором та міфологією і не збігається за багатьма критеріями із системою сучасної української мови, адже деякі вислови, вжиті автором, вважаються застарілими, відірваними від сучасних реалій життя. Інтерпретація ФО зі зміною у їхньому семантико-стилістичному забарвленні зумовлює актуальність нашої розвідки.

Теоретичним підґрунтям нашого дослідження є праці вітчизняних дослідників Б. М. Ажнюка, О. В. Куніна, П. П. Литвинова, Н. А. Шехтмана, щодо проблематики семантичного значення ФО англійської мови у зіставленні з українською. Інтерпретаційні аспекти значення ФО у мові творів М. В. Гоголя вивчали Л. М. Корнева, О. В. Кунін, О. Ю. Машина,

Т. Є. Помикалова, Є. М. Учасва та інші. Під час наукової розвідки вдалося з'ясувати, що дослідники сконцентрували свою увагу на таких проблемах: порівняльному перекладацькому аналізі творів М. В. Гоголя [1]; ознаках темпоральних фразеологізмів [2]; значенні та ролі ФО у публіцистичних творах автора [3].

Однак, спосіб членування образної ситуації у фразеологічних одиницях із демонологічними лексемами та семантико-стилістичні особливості перекладу таких фразеологізмів в українських повістях М. В. Гоголя були досліджені оглядово, що зумовлює необхідність їх детального вивчення та обґрунтування доцільних методів перекладу.

Метою нашої статті є аналіз семантико-стилістичних особливостей ФО з демонологічними компонентами в повістях М. В. Гоголя, що відтворює уявлення про національний менталітет, українську культуру та міфологію.

Досягнення визначеної мети передбачає реалізацію низки конкретних завдань, а саме: виокремлення фразеологічних елементів оригінального та перекладного тексту з компонентами «evil» (зло), що відображають особливості гоголівського стилю і викликають найбільший інтерес і труднощі під час перекладу; описання ФО з демонологічним компонентом з точки зору семантико-стилістичної тотожності/нетотожності; простеження особливості перекладу ФО з демонологічними лексемами у відтворенні мовних реалій у творах М. В. Гоголя.

Об'єктом дослідження було обрано фразеологічні одиниці, зібрані лінгвістичним методом суцільної вибірки з повістей М. В. Гоголя «Вечер накануне Ивана Купала», «Ночь перед Рождеством», «Страшная месьть», «Иван Федорович Шпонька и его тетушка», «Старосветские помещики», «Повесть о том, как поссорился Иван Иванович с Иваном Никифоровичем», «Вий» (у збірці «The Collected Tales of Nikolai Gogol» в перекладі Річарда Півера та Лариси Волохонської).

Просторічна мова, народні вислови, пісні, приказки стали джерелом фразеологізмів та доповнюють асоціативно-образний аспект творів М. В. Гоголя різними відтінками значень (почуття страху, радість, людські якості, відносин між героями повістей тощо). Фразеологічні вирази з демонологічними компонентами посідають особливе місце у творчості Гоголя, «потоїбиччя» знайшло своє відображення у його ранніх творах. Під час перекладу ФО важливим та обов'язковим є врахування їхньої семантики: переносного або образного значення; прямого значення, що складає основу образу; емоційного, стилістичного, структурно-граматичного та національно-етнічного забарвлення. Переклад стійких сполучень слів потребує уваги до особливостей контексту, в якому вони представлені. Багато російськомовних фразеологічних одиниць володіють такими якостями, як багатозначність і стилістична різноплановість, тим самим ускладнюючи їх переклад англійською мовою [4, с. 2].

Як зазначає Л. М. Корнева, перекладачі повинні володіти такими якостями як майстерність та відчуття мови, адже саме вони виступають найвищим ступенем з майстерності та методики перекладу під час вибору синонімічного варіанту, оскільки невдалий переклад може здрибнити творчу індивідуальність оригіналу [5, с. 71]. Тому, у випадках, коли відсутніми є безпосередні відповідності, фразеологізм мовою оригіналу можна перекласти частковим еквівалентом, який зберігає компоненти своєї семантики [5, с. 71]. Наприклад: «заткнул бы он за пояс всех парубков тогдашних» [6, с. 141] – «*nota lad in the world could hold a candle to him*» [7, с. 21], «... и мурашки пошли по спине его» [6, с. 145] – «*...and goose flesh crept over him*» [7, с. 24], «Не успел выйти за дверь – и вот, хоть глаз выколи!» [6, с. 205] – «*The moment I step out the door – it's pitch-dark!*» [7, с. 33] та ін.

Для фразеологічних одиниць найбільш характерним є добір міжмовних відповідностей на рівні словосполучень [8, с. 182], оскільки ФО в більшості випадків генетично споріднені саме із словосполученнями.

Таким чином, пошук ідентичної ФО є доволі точним перекладацьким рішенням. Проте кількість відповідностей такого характеру є лімітованою, оскільки вони мають численні розбіжності на всіх рівнях. Тому, для того щоб уникнути грубих помилок, перекладачі використовують неповні, або відносні, еквіваленти, що різняться за певними ознаками («неповнота» цих ФО нівелюється контекстом) [5, с. 70]. Наприклад: «...нашелся сорвиголова, ведьмам не верит!» [6, с. 139] – «*...some daredevil turned up who didn't believe in witches!*» [7, с. 16], «Рука об руку пробирались они по топким болотам...» [6, с. 144] – «*Hand in hand they made their way over the boggy marsh...*» [7, с. 23] та ін.

Провідне місце у ранній творчості М. В. Гоголя посідають демонологічні та християнсько-язичницькі мотиви. Тому серед проаналізованих ФО у таких творах, як «Вечер накануне Ивана Купала», «Ночь перед Рождеством», «Страшная месьть», «Иван Федорович Шпонька и его тетушка», «Старосветские помещики», «Повесть о том, как поссорился Иван Иванович с Иваном Никифоровичем», «Вий» (у збірці «*The Collected Tales of Nikolai Gogol*» в перекладі Річарда Півера та Лариси Волохонської), значна частина пов'язана з релігійними евфемізмами «Бог» і «чорт». У перекладі текстів із перших збірок письменника англійською мовою зустрічаються фрази з компонентом «evil». Проте, варто зазначити, що вавтохтонному тексті ці ФО багатші й різноманітніші, з різними відтінками значень, пов'язані із злом чи нещастям («*лихие времена*» [6, с. 120] – «*evil times*» [7, с. 87]; «*злодейство*» [6, с. 123] – «*evildoing*» [7, с. 93]; «*злодей*» [6, с. 128] – «*an evildoer*» [7, с. 104]; «*злой дух*» [6, с. 91] – «*evil spirit*» [7, с. 21]; «*нехорошее предзнаменование*» [6, с. 275] – «*an evil omen*» [7, с. 237] та ін.). Крім того, у повістях «Вечір напередодні Івана Купала» та «Ніч перед Різвдом» зустрічаються вислови «*лукавий*

дернул» [6, с. 52] – «*the evil one prompted him*» [7, с. 31], «сам лукавий подталкуваєм сзади» [6, с. 91] – «*and the evil one himself pushes you into mischief from behind*» [7, с. 34], «дернет же нечистая сила» [6, с. 89] – «*It was the evil one prompted us!*» [7, с. 31], які позначають незадоволення якимось вчинком, думку про те, що чогось не варто було робити. В автентичних текстах автор використовує евфемізми «злой дух», «лукавый», «нечистая сила», «лихие времена» та ін. (евфемізм – благозвучне слово або вираз, вжите для заміни непристойних, небажаних чи заборонених, що мають давнє міфологічне коріння [9, с. 222]). Переклад англійською мовою цієї групи ФО з демонологічним компонентом характеризується відсутністю евфемізмів, які є різновидом перифрази.

Під час дослідження було виокремлено групу фразеологізмів, що характеризуються наявністю евфемізмів як в автентичному, так і в перекладному тексті з лексемами «*unclean*», «*Satan*», «*hell*», «*deuce*», «*confound*», «*damnation*» і т. д. Усі фраземи цього типу теж пов'язані із нечистою силою, наприклад: «нечистая сила металась вокруг его» [6, с. 305] – «*the uncle an powers flitting about him*» [7, с. 191]. Спорідненими із ФО «нечистая сила», яка зустрічається у повістях є фраземи «нечистые духи» [6, с. 59] – «*unclean spirits*» [7, с. 183], «нечистые руки» [6, с. 51] – «*unclean hands*» [7, с. 6], які позначають демонологічних істот. Близькими до них є сполучення «нечистые деды» [6, с. 108] – «*unclean forebears*» [7, с. 67] (приречені на вічні муки предки чаклуна-грішника із повісті «Страшна помста»); «нечистые чары» [6, с. 70] – «*unclean magic*» [7, с. 80] (про чаклування, за допомогою якого чаклун в повісті «Страшна помста» викликає до себе душу своєї доньки – Катерини); «чертовское гніздо» [6, с. 108] – «*unclean nest*» [7, с. 69] (про замок чаклуна, у якому той займається лихими справами). Серед ФО з лексемою «*Satan*» слід виокремити словосполучення «угождать сатане» [6, с. 81] – «*pleasing Satan*» [7, с. 19] (грішити, здійснювати богопротивні вчинки); «себя продать за денежку сатане с душою» [6, с. 108] – «*to sell them selves to Satan, souls and tattered jackets, for money*» [7, с. 67] (продати душу дияволу, бути готовим на злочини, на найгірші вчинки без жодних сумнівів та докорів сумління); «принустить к себе сатану» [6, с. 247] – «*to have some dealings with Satan*» [7, с. 188] (зв'язатися з нечистою силою); «Он сам сатана!» [6, с. 266] – «*He's Satan in person!*» [7, с. 220] (у просторіччі – про людину, яка швидко й раптово стає несамовитою, шаленою від злоби, роздратування, люті) і т. д.

Нечиста сила («чорт», «бес», «дьявол», «сатана») у перших гоголівських збірках теж називається опосередковано – «нечистый», «злой дух», «враг человеческого рода» [6, с. 111] – «*the enemy of the human race*» [7, с. 61]; «искуситель люда православного» [6, с. 42] – «*the seducer of Orthodox people*» [7, с. 14]. Остання фразема є індивідуально-авторською, доповнена письменником згадкою про «православного человека», оскільки саме така людина (на відміну від католика, що завжди їй протиставляється в

«українських» повістях М. В. Гоголя є центром реального, «людського» світу (на протипагу ірреальному, «демонічному») у романтичному двосвіті художнього світу М. В. Гоголя.

Окремо слід виділити авторські трансформації відомих Ф. О. Порівн.: «*Бога бойтесь! бросьте просьбу, пусть она пропадет! (Сатана приснится ей!)*» [6, с. 326] – «*For fear of God, drop this petition, let it perish! (May Satan visit its dreams!)*» [7, с. 219]. У цьому випадку наведена фразема перекладена прямо, зі збереженням значення. Аналогічно інтерпретується конотація-вигук, що виражає подив та містить у своєму складі англійські евфемізми «*deuce*», «*damnation*»: «*Цур им*» [6, с. 224] – «*Deuce take them*» [7, с. 173]; «*что запропасть!*» [6, с. 144] – «*What the deuce!*» [7, с. 23]; «*Фу ты пропасть!*» [6, с. 264] – «*Ugh! damnation!*» [7, с. 216]. Словосполучення «*цур/чур им*» виражає заборону торкатися чогось, переходить якусь межу, й вживається як заклинання проти нечистої сили. Варті уваги також фраземи «*беситься*» / «*рассыпаться*» / «*подъехать мелким бесом*». Порівн.: «*Парубки шалили и бесились вволю*» [6, с. 95] – «*The lads frolicked and horsed around freely*» [7, с. 38] – «біситись» вживається у традиційному значенні – поводитись несерйозно, бавитися, гратися, розважатися тощо. «*Как парубки, рассыпались перед ними мелким бесом и подпускали турусы*» [6, с. 41] – «*How young lads, bobbed and pranced before them, cutting all sorts of capers*» [7, с. 13]. «*Рассыпаться мелким бесом*» – застарілий фразеологізм, який означає «намагатись бути дуже люб'язним». Цікавим є спостереження, що Гоголь, як неодноразово було відзначено дослідниками, використовує одну і ту ж фразу для опису як і парубка, який залицяється до дівчат, так і чорта, який залицявся до Солохи, тим самим, роблячи цього персонажа ще більш схожим на людину, ніж на створіння з пекла. Порівн.: «*Тут черт, подъехавши мелким бесом, подхватил ее под руку и пустился нашептывать на ухо то самое, что обыкновенно нашептывают всему женскому роду*» [6, с. 83] – «*Here the devil, sidling up to her, took her under the arm and started whispering in her ear what is usually whispered to the whole of woman kind*» [7, с. 22].

Часто у практиці перекладу безеквівалентних ФО послуговуються калькуванням, або дослівним перекладом, що копіює структуру іншомовної одиниці, але максимально зберігає її семантику. З метою збереження початкового значення ФО та прислів'їв, у тих випадках коли автор пропускає чи додає компоненти, замінює їх чи переставляє, доцільним є використання калькування [4, с. 4]. Наприклад: «*Ни чортового кулака не видно*» [6, с. 182] – «*It's as dark as the devil's fist*» [7, с. 132], «*Фома Григорьевич готов уже был оседлать нос свой очками...*» [6, с. 137] – «*Foma Grigorievich was just about to saddle his nose with his spectacles*» [7, с. 18], «*Плюйте ж на голову тому, кто это напечатал!*» [1, с. 138] – «*Spit on the head of the one who printed it!*» [7, с. 18] та ін. Передача змісту російського фразеологізму вільним словосполученням, тобто за допомогою методу описового перекладу, також

має місце [4, с. 4]. Наприклад: «Чуб угощав побранками себе, черта и кума» [6, с. 213] – «*Choub treated himself, the devil, and the chum to abuse*» [7, с. 38], «беседовали по чинам за столом» [6, с. 151] – «*were having a proper conversation at table*» [7, с. 28], «... под боком моя старуха, как бельмо в глазу» [7, с. 141] – «*...and my old woman's by my side like a wart on a nose*» [7, с. 21] та ін.

Узагальнюючи результати проведеного дослідження можна зробити висновок, що переклад демонологічних лексем ФО з творів М. В. Гоголя здійснюється за допомогою фразеологічних еквівалентів, описового перекладу, фразеологічних аналогів, дослівного перекладу/калькування. Таким чином, було виокремлено, згруповано та описано ФО з демонологічними лексемами з точки зору семантико-стилістичної тотожності/нетотожності. Оскільки, фігура чорта є одним із ключових образів в картині світу гоголівських творів, відповідно, переклад демонологічної лексики відіграє важливу роль для повноцінного розуміння і правильного сприйняття зображуваних автором подій. Беручи до уваги той факт, що англійська мова не володіє повноцінними відповідниками російських та українських фразеологізмів, що позначають різновиди нечистої сили, то перекладачі вдаються до найбільш наближеного перекладу, який не передає повністю усіх відтінків значень. Таким чином, це сприяє мотивації та інтересу як до майбутніх досліджень перекладів перших творів М. В. Гоголя, так і до нових спроб перекладу.

Список використаних літературних джерел

1. Учаева Е. К. О сохранении фразеологии в англоязычных переводах повести Н. В. Гоголя «Шинель». *Вестник Челябинского государственного университета. Филология. Искусствоведение*. 2011. № 17 (232). Вып. 55. С. 153–157.
2. Помыкалова Т. Е. Темпоральные фразеологизмы признака: проблема формирования семантики (на материале повести Н. В. Гоголя «Тарас Бульба»). *Вестник ЧГПУ*. 2010. № 1. С. 337–343.
3. Машина О. Ю. Фразеологизмы в публицистике Н. В. Гоголя и современных СМИ. URL: <http://www.gramota.net/materials/2/2010/2/26.html-18.11.2-18> (дата звернення: 21.09.2019)
4. Гріченко Н. О., Павельєва А. К., Астрахова С. А. Методи перекладу фразеологічних одиниць в «українських» повістях М. В. Гоголя на англійську мову (на матеріалі перекладу Р. Півера та Л. Волохонської). URL: <http://reposit.pntu.edu.ua> (дата звернення: 20.09.2019)
5. Корнева, Л. М., Сологуб Л. Фразеологія Миколи Гоголя: оригінальний текст і переклад. *Рідний край*. 2009. № 1. С. 68–72.
6. Гоголь Н. В. Полное собрание сочинений: в 14 т. Гл. ред. Н. Л. Мещеряков. Москва, Ленинград: Издательство Академии наук СССР, 1937–1952.
7. Gogol' Nikolai Vasil'evich, 1809–1852. *Translations into English*. I. Pevear, Richard, 1943 – II. Volokhonsky, Larissa. III. Title.
8. Бархударов Л. С. Язык и перевод (Вопросы общей и частной теории перевода). Москва: «Международные отношения», 1975. 240 с.

9. Гром'як Р. Т., Ковалів І. Ю. та ін., Літературознавчий словник-довідник – Київ: ВЦ «Академія», 1997. 752 с.

References

1. Uchayeva E. K. (2011). O sokhraneniі frazeologii v angloyazychnykh perevodakh povesti N. V. Gogolya «Shinel». *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta. Filologiya. Iskusstvovedeniye (Bulletin of the Chelyabinsk State University. Philology. Art criticism)*, 17 (232), 55, 153–157 (In Russian).

2. Pomykalova T. E. (2010). Temporalnyye frazeologizmy priznaka: problema formirovaniya semantiki (na materiale povesti N. V. Gogolya «Taras Bulba»). *Vestnik ChGPU (Bulletin of ChSPU)*, 1, 337–343 (In Russian).

3. Mashina O. Yu. Frazeologizmy v publitsistike N. V. Gogolya i sovremennykh SMI. URL: <http://www.gramota.net/materials/2/2010/2/26.html-18.11.2-18> (Last accessed: 21.09.2019) (In Russian).

4. Hrichenko N. O., Pavelieva A. K., Astrakhova S. A. Metody perekladu frazeolohichnykh odynyt v «ukrainskykh» povistiakh M. V. Hoholia na anhliisku movu (na materiali perekladu R. Pivera ta L. Volokhonskoi) (Last accessed: 20.09.2019) (In Ukrainian).

5. Kornieva, L. M., Solohub L. (2009). Frazeolohiia Mykoly Hoholia: oryhinalnyi tekst i pereklad. *Ridnyi kraj (Native land)*, 1, 68–72 (In Ukrainian).

6. Gogol N. V. (1937–1952). *Polnoye sobraniye sochineniy*: v 14 t. Glavnyi redaktor N. L. Meshcheryakov. Moskva; Leningrad: Izdatelstvo Akademii nauk SSSR (In Russian).

7. Gogol' Nikolaï Vasil'evich, 1809–1852. Translations into English. I. Pevear, Richard, 1943 – II. Volokhonsky, Larissa. III. Title.

8. Barkhudarov L. S. (1975). *Yazyk i perevod (Voprosy obshchey i chastnoy teorii perevoda)*. Moskva: «Mezhdunarodnyye otnosheniya» (In Russian).

9. Hromiak R. T., Kovaliv I. Yu. (1997). *Literaturoznavchy slovnyk-dovidnyk* – Kyiv: VTs «Akademiiia» (In Ukrainian).

Рецензент: д.філол.н., професор Назарець В. М.

Вербицька Христина Іванівна, к.соц.ком., доцент кафедри іноземних мов та культури фахового мовлення (Львівський державний університет внутрішніх справ), khrystynav1004@gmail.com

ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ У ПРОЦЕСІ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ НА НЕФІЛОЛОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЯХ

***Анотація.** У статті визначено специфіку викладання іноземної мови на нефілологічних спеціальностях у закладах вищої освіти. Охарактеризовано труднощі, які ускладнюють процес оволодіння студентами іноземною мовою. Розкрито теоретико-методичний потенціал інноваційних технологій навчання для розвитку комунікативної компетентності студентів нефілологічних спеціальностей. Досліджено особливості застосування кейс-методу, ігрових технологій, методу проєктів на заняттях з вивчення іноземної мови.*

***Ключові слова:** інноваційні педагогічні технології, іноземна мова, кейс-метод, ігрові технології, метод проєктів.*

Verbytska Chrystyna Ivanivna, Ph.D in Social Communications, Associate Professor of the Department of Foreign Languages and Professional Speech Culture (Lviv State University of Internal Affairs), khrystynav1004@gmail.com

INNOVATIVE TECHNOLOGIES OF LEARNING IN THE PROCESS OF TEACHING FOREIGN LANGUAGE IN NON-PHILOLOGICAL SPECIALTIES

Abstract.

***Introduction.** In the modern educational environment, the professiogram of a teacher in higher education has been significantly transformed. This is due to the implementation of competency-based, student-centered approaches, inclusive learning, scientific and technological progress and integration of Ukraine into the European educational space. The process of learning a foreign*

language should be professionally oriented: students should master the professional terminology, be able to use foreign language in specific domestic and professional situations, be able to obtain information through foreign sources, be motivated for further study of foreign language. These tendencies, factors and specificity of teaching a foreign language in non-philological specialties, raise the problem of improving methodological support of foreign language training.

Purpose. *The purpose of our article is to reveal the theoretical and methodological potential of innovative teaching technologies for the development of communicative competence of students of non-philological specialties.*

Methods. *The following research methods are used in the work: analysis and synthesis of scientific and methodological literature.*

Results. *The article identifies that innovative teaching technologies are newly created or improved pedagogical systems that provide a high level of educational process. The main function of innovative learning is to teach a person to learn in any situation. The most effective are the following innovative learning technologies: case method, game technologies and project method.*

Originality. *Advantages of innovative learning technologies in the process of learning a foreign language are: reorientation to the practical use of foreign language; the opportunity to make vocational training in a foreign language; development of students' creative, communicative, cognitive abilities; increasing the role of the student in the educational process; an opportunity to make the learning process interesting and informative; ability to vary methods according to students' level of knowledge.*

Conclusion. *Theoretical analysis of the main principles of innovative learning technologies (case method, game technologies and project method) and the experience of methodologists in their practical implementation leads to the conclusion that these technologies have more advantages than traditional methods.*

Keywords: *innovative pedagogical technologies, foreign language, case-method, game technologies, project method.*

У сучасному освітньому середовищі професіограма викладача у закладах вищої освіти (ЗВО) значно трансформувалась. Це пов'язано із реалізацією компетентнісного, студентоцентрованого підходів, інклюзивного навчання, науково-технічним прогресом та інтеграцією України у європейський освітній простір. У зв'язку з останніми змінами у системі вищої освіти, а саме запровадженням зовнішнього незалежного оцінювання (ЗНО) для вступу на другий рівень вищої освіти – магістерський, викладач англійської мови на нефілологічних факультетах має удосконалювати освітній процес, знаходити більш ефективні методи і форми навчання. Важливим аспектом є й те, що процес навчання іноземної мови має бути професійно-орієнтованим: студенти повинні оволодіти професійною термінологією, бути здатними

застосовувати іноземну мову в конкретних побутових і професійних ситуаціях, уміти здобувати інформацію через іноземні джерела, бути мотивованими для подальшого вивчення іноземної мови.

До специфіки навчання іноземної мови у ЗВО також належить: різний рівень знань іноземної мови на початковому етапі навчання; невисокий рівень мотивації; обмежений термін навчання іноземної мови; тривала перерва між закінченням навчання і можливим застосуванням знань, досягнення мінімального рівня розвитку іншомовної комунікативної компетентності як кінцевого результату навчання мови [1].

Окрім цього, викладач зіштовхується з певними чинниками, які ускладнюють роботу зі студентами в немовних ЗВО: невелика кількість годин, які відводяться на вивчення іноземної мови; короткий термін вивчення курсу; навчальні групи мають, зазвичай, велику наповнюваність (20–30 студентів); іноземна мова вважається «другорядним» предметом» [2, с. 14]. Таким чином, зазначені тенденції, чинники та специфіка викладання іноземної мови на нефілологічних спеціальностях, породжують проблему вдосконалення методичного супроводу навчальних занять з іноземної мови.

Аналіз останніх досліджень дозволяє констатувати, що проблему викладання іноземної мови у немовних закладах вищої освіти порушували у науковій літературі такі дослідники: Т. І. Кошелева, Г. С. Попова, М. Раймер, А. Соломаха, Г. А. Суміна, О. Талберг, О. Б. Тарнопольський, Н. Ю. Ушакова, Р. М. Фелдер та ін.

Метою нашої статті є розкриття теоретико-методичного потенціалу інноваційних технологій навчання для розвитку комунікативної компетентності студентів нефілологічних спеціальностей.

Сучасні студенти значно відрізняються від своїх попередників. Це пов'язано, насамперед, з комп'ютеризацією, інформаційною насиченістю у просторі Інтернет, переорієнтацією суспільних цінностей. Окрім зазначених вище труднощів, актуальним є й те, що сучасних студентів важко мотивувати до вивчення іноземної мови, традиційні методи навчання є малоефективними, оскільки не інтенсифікують навчальний процес та не зацікавлюють студентів. Тому у процесі викладання іноземної мови значну роль відіграють інноваційні технології навчання, оскільки саме вони допомагають нинішнім студентам краще оволодіти комунікативною компетентністю та практичними навичками її застосування.

У педагогічному дискурсі існує чимало визначень поняття «інноваційні технології навчання», однак найбільш точним вважаємо визначення авторів Н. І. Криворучко та К. І. Криворучко. Вони зазначають, що інноваційні педагогічні технології – це системні процеси цілеспрямованої дії на «студента», що направлені на задоволення всієї сукупності його потреб; це новостворені або вдосконалені педагогічні системи, що забезпечують високий рівень навчально-виховного процесу [3].

Науковець Р. О. Гришкова зазначає, що основна функція інноваційного навчання – це не стільки підготовка до життя, скільки безпосереднє включення в сам життєвий процес, що можна здійснити лише за умов оволодіння прийомами саморозвитку та самоосвіти. Тобто, автор наголошує на необхідності реалізації можливості навчити людину вчитись у будь-якій ситуації. Інноваційне навчання іноземної мови передбачає відмову від переказу навчальних текстів та інших репродуктивних методів навчання та перехід до рівноправного діалогічного спілкування, моделювання реальних життєвих ситуацій, впровадження інтерактивних видів роботи: методу проєктів, мозкової атаки, кейс-методу, рольових ігор тощо [4, с. 169–170]. Таким чином, інноваційні технології навчання повинні бути спрямовані на оволодіння практичними вміннями і навичками, а також на розвиток творчих, організаційних здібностей студентів. Розглянемо такі інноваційні технології навчання: кейс-метод, ігрову і проєктну технологію.

Технологія ситуаційного навчання (кейс-метод). Під «кейсом» розуміється письмовий опис моделей реальної конкретної ситуації та дидактичний пакет завдань, необхідний студентам у процесі розв'язання змодельованої професійної проблеми. Учасники тренінгу повинні визначити можливі рішення, вибрати та реалізувати кращі з них [5, с. 19].

Кейс метод спрямований на оволодіння практичними професійними навичками у процесі навчання. Якщо завдання необхідно виконувати англійською мовою, то студенти можуть навчитись оперувати необхідною термінологією, співрацювати в іншомовному середовищі, реалізовувати креативні рішення професійних проблем.

Основними видами кейсів, які доцільно використовувати у процесі вивчення іноземних мов, на думку О. І. Шовкопляс, є:

1. Практичні кейси, які в методиці викладання англійської мови можуть бути пов'язані з популярними розмовними темами, такими як: відрядження, вибір місця проведення конференції, бізнесова етика, маркетинг, вільна торгівля тощо. Кейсовим завданням може бути аналіз конкретної і моделювання аналогічних ситуацій. Кожен кейс повинен включати як інформативний аспект у вигляді проблемного тексту/статті як предмету обговорення, так і активну лексику обговорення, необхідні граматичні структури, моделі можливих діалогів.

2. Аналітичні навчальні кейси. Робота над кейсом передбачає аналітичне читання матеріалу, аналіз лексико-граматичних структур, заучування і тренінг нової лексики і, зрештою, постановку проблеми. Крім філологічних завдань, статті з використанням текстів за фахом здатні розширювати професійні знання студентів, виробляючи навички читання оригінального та адаптованого (в залежності від рівня групи) тексту. Після читання і аналізу тексту схема роботи над аналітичним кейсом припускає такі ж поетапні

кроки, як і над іншими кейсами: це робота в групах, підготовка індивідуальних проєктів та широка дискусія в групах.

3. Компаративно-дослідні кейси, під час вивчення іноземної мови можуть використовуватись на заняттях з метою вивчення країнознавчих аспектів і проблем культурних відмінностей країн, мова яких вивчається, та України. Для аналізу можуть бути представлені матеріали, пов'язані зі стилями ведення бізнесу в різних країнах, особливостях проведення міжнародних рекламних компаній, порівняльним аналізом систем освіти, перспективами кар'єрного росту в зарубіжних країнах. У процесі роботи над кейсом студенти можуть використовувати Інтернет-ресурси, спеціалізовані сайти, навчальну та спеціалізовану літературу іноземною мовою [6, с. 207–212]. Отже, залежно від мети та теми заняття викладач може обирати відповідний тип кейсу. Цей метод має безліч переваг. З цього приводу Ю. В. Коваленко у своєму дослідженні визначає такі позитивні моменти застосування кейсів у процесі навчання іноземних мов, а саме:

- він створює атмосферу, в якій студент відчуває себе вільно і комфортно, стимулює його інтереси, розвиває бажання розширити межі практичного вживання іноземної мови;

- дозволяє заохочувати студента, зачіпаючи його емоції, почуття тощо;

- стимулює мовні, когнітивні й творчі здібності студента;

- активізує студента, роблячи його головною діючою персоною в навчальному процесі, активно взаємодіючою з іншими учасниками;

- створює ситуації, в яких викладач не є центральною фігурою, тобто, студент повинен усвідомити, що вивчення іноземної мови пов'язано з його особистістю та інтересами, а не з прийомами і засобами навчання, які використовуються викладачем;

- вчить студента працювати над мовою самостійно на рівні його фізичних, інтелектуальних та емоційних можливостей, а також одночасно забезпечує диференціацію та індивідуалізацію навчального процесу;

- передбачає різні роботи в аудиторії: індивідуальну, групову, колективну, стимулюючи активність студентів, їх самостійність [7, с. 152–153].

Ігрова технологія. Навчальні ігри широко застосовують у системі професійної освіти, вони моделюють у навчальному процесі взаємини і умови реального життя або виробництва [5, с. 19]. Н. В. Кіш зазначає, що ігрові технології (ігрові дискусії, ігрові ситуації, рольові ігри, ділові та навчальні ігри) є ефективним засобом навчання професійного іншомовного спілкування майбутніх фахівців різних спеціальностей, сприяють значній інтенсифікації навчального процесу та активізації пізнавальної діяльності, значно підвищують мотивацію до вивчення іноземних мов, забезпечують засвоєння студентами максимальної кількості мовленнєвих моделей ділового спілкування [8, с. 103].

Л. О. Голубнича на прикладі роботи з студентами-юристами визначає основні переваги ігрової діяльності на заняттях: по-перше, ігри підвищують мотивацію студентів до докладання необхідних інтелектуальних зусиль, щоб вивчати не фаховий предмет, а отже, сприяють інтенсифікації їх пізнавальної діяльності, необхідної для цього; по-друге, вони дозволяють подолати монотонний характер заняття: коли доводиться кілька разів повторювати зразок мовлення, умови є максимально наближеними до реального спілкування, з його властивими характеристиками (емоційністю, спонтанністю та цілеспрямованістю мовленнєвого впливу забезпечуючи контент). Все це заохочує студентів до спілкування, що є основною метою викладання іноземної мови. Ще однією перевагою навчальних ігор є те, що вони здатні забезпечити розвиток різних навичок мовної практики – розмовляти та слухати, читати та писати [9, с. 21].

Проектна технологія – це система навчання, за якої студенти набувають знань і умінь у процесі планування і виконання практичних завдань-проектів, які поступово ускладнюються. Вона ґрунтується на позиціях педагогіки прагматизму («навчання через діяльність»), розглядаючи при цьому діяльність як різновид творчої роботи, де учень виступає її активним учасником [10].

Аналіз досвіду використання методу проектів під час вивчення іноземної мови дав змогу О. Ю. Коваль визначити, що студенти під час проектної діяльності вдосконалюють такі вміння, як: опрацювання інформації, аналіз, систематизація, встановлення асоціацій із вивченим раніше, пошук різноманітних рішень проблем, відстоювання своєї точки зору, спілкування іноземною мовою, відповідальність за результати своєї праці, робота в команді. Проектна робота не тільки підвищує мотивацію та інтерес до вивчення іноземної мови, а й стимулює вивчення граматики та лексики, допомагає залучити студентів до іншомовної мовленнєвої діяльності [11, с. 91].

За класифікацією Е. Полата існують такі типи проектів:

– дослідницькі: вимагають чітко сформульовану систему проекту, його мету та кінцеві результати, продумані методи експериментально-дослідницьких робіт і методи обробки статистичних даних;

– творчі: не мають чітко опрацьованої структури, вона розвивається в процесі проекту, наприклад, це може бути підготовка настінної презентації, відеофільмів, колажів, творів тощо;

– рольово-ігрові: структура здійснення проекту до самого кінця залишається відкритою; кожен учасник обирає собі роль, за якою діє в певних штучно вигаданих ситуаціях, наприклад, театральний проект;

– практико-орієнтовані: простежується чітко окреслена мета, що зорієнтована на соціальні інтереси учасників. Результатом може бути газета, документ, звукозапис, спектакль, програма законопроекту, відеофільм, комп'ютерна газета, альманах творчих студентських доповідей тощо;

– монопроекти: проводяться за найскладнішими темами, пов'язаними з країнознавчою, соціальною чи вузькоспеціалізованою професійною спрямованістю. Вони потребують чіткої структуризації, схеми та форми проведення. Саме монопроекти доцільніше проводити в позааудиторний час, оскільки під час підготовки проекту перевіряються знання та вміння, що отримали студенти на заняттях, уже на практиці;

– міжпредметні проекти дають можливість не лише порушувати, а й розв'язувати складні проблемні ситуації. Міжпредметні проекти слід проводити під чітким керуванням викладачів-предметників з добре опрацьованими формами проміжного контролю та підсумкової презентації;

– проекти з відкритою координацією: викладач бере участь у проекті як координатор, організовуючи й спрямовуючи у правильне русло діяльність студентів;

– проекти з прихованою координацією: викладач не втручається в роботу над проектом, але вивчаючи проміжні висновки з досліджень, перевіряючи нотатки, записи, він уважно відстежує ступінь здійснення проектної роботи;

– внутрішні чи регіональні: між групами одного навчального закладу чи між закладами;

– міжнародні: студентські обміни чи робота над проектом із застосуванням новітніх інформаційних технологій, навчально-дослідних форумів тощо;

– телекомунікаційні: творча діяльність студентів за допомогою комп'ютерних технологій, результатом якої, здебільшого, виступає презентація [12].

Таким чином, проведений аналіз наукової та методичної літератури з проблеми дослідження дав змогу зробити висновок, що у процесі вивчення студентами нефілологічних спеціальностей іноземної мови виникає низка труднощів і суперечностей, що вимагають перебудови освітнього процесу. Цьому повинні сприяти інноваційні технології навчання, які можуть удосконалити процес навчання іноземними мовами. Теоретичний аналіз основних положень інноваційних технологій навчання (кейс-методу, ігрової і проектної технології) та досвід методистів щодо практичного їх впровадження дозволяє зробити висновки, що ці технології мають низку переваг, аніж традиційні методики. До них відносяться: переорієнтація на практичне використання іноземної мови; збільшення мотивації студентів до оволодіння іншомовною лексику; можливість зробити навчання іноземної мови професійно-орієнтованим; розвиток творчих, комунікативних, когнітивних здібностей студентів; збільшення ролі студента в освітньому процесі; можливість зробити процес навчання цікавим та пізнавальним; здатність варіювати методи відповідно до рівня знань студентів.

Список використаних джерел

1. Король С. В. Специфіка навчання іноземній мові студентів технічних університетів. *Вісник Запорізького національного університету*. 2008. № 1. С. 127–132.

2. Богатирьова К. В. Основні засади комунікативного підходу у вивченні іноземної мови. *Міжнародний досвід у викладанні іноземних мов: тези доповідей*. Київ, 2015. С. 13–15.

3. Криворучко Н. І., Криворучко К. І. Інноваційні педагогічні технології під час професійної підготовки майбутніх фахівців. URL: <http://intkonf.org/krivoruchko-ni-krivoruchko-ki-innovatsiyni-pedagogichni-tehnologiyi-pid-chas-profesiynoyi-pidgotovki-maybutnih-fahivtsiv/> (дата звернення: 08.10.2019).

4. Гришкова Р. О. Формування іншомовної соціокультурної компетенції студентів нефілологічних спеціальностей: монографія. Миколаїв: Вид-во МДГУ ім. Петра Могили, 2007. 424 с.

5. Шевчук С. С. Інноваційні підходи до навчання професії. Донецьк: ППО ІПП УМО АПН України. 2009. 117 с.

6. Шовкопляс О. І. Використання кейс-методу в процесі професійно-орієнтованого навчання англійській мові у вузі. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Філологічні науки*, 2013. № 14 (2). С. 207–212.

7. Коваленко Ю. В. Ефективність застосування кейс-методу під час викладання іноземних мов у вищих навчальних закладах. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. 2014. Вип. 16. С. 151–155.

8. Кіш Н. В. Ігрові технології як ефективний засіб навчання професійного іншомовного спілкування майбутніх фахівців різних спеціальностей. *Науковий вісник Ужгородського національного університету*. 2016. Вип. 2. С. 101–104.

9. Голубнича Л. О. Навчальні ігри як засіб активізації пізнавальної діяльності студентів на заняттях з англійської мови у немовному ВНЗ. *Pedagogy and Psychology*. 2018. VI. С. 19–22.

10. Енциклопедія освіти. Акад. пед. наук України, гол. ред. В. Г. Кремень. Київ: Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.

11. Коваль О. Ю. Проектна методика навчання іноземної мови студентів ВНЗ. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2019 р., № 63. Т. 2. С. 89–92.

12. Полат Е. С. Нові виховні та інформаційні технології в системі освіти. Москва: Академія, 2003. 272 с.

References

1. Korol S. V. (2008). Spetsyfyka navchannia inozemnoi movy studentiv tekhnichnykh universytetiv. *Visnyk Zaporizkoho natsionalnoho universytetu (Journal of Zaporizhzhya National University)*, 1, 127–132 (In Ukrainian).

2. Bohatyrova K. V. (2015). Osnovni zasady komunikatyvnoho pidkhodu u vyvchenni inozemnoi movy. *Mizhnarodnyi dosvid u vykladanni inozemnykh mov: tezy dopovidei (International experience in teaching foreign languages: abstracts)*, Kyiv, 13–15 (In Ukrainian).

3. Kryvoruchko N. I., Kryvoruchko K. I. Innovatsiini pedahohichni tekhnolohii pid chas profesiinoi pidhotovky maibutnih fakhivtsiv. URL: <http://intkonf.org/krivoruchko-ni-krivoruchko-ki-innovatsiyni-pedagogichni-tehnologiyi-pid-chas-profesiynoyi-pidgotovki-maybutnih-fahivtsiv/> (Last accessed: 08.10.2019)

4. Hryshkova R. O. (2007). Formuvannia inshomovnoi sotsiokulturnoi kompetentsii studentiv nefilolohichnykh spetsialnostei: monohrafiia. Mykolaiv: Vyd-vo MDHU im. Petra Mohyly (In Ukrainian).

5. Shevchuk S. S. (2009). Innovatsiini pidkhody do navchannia profesii. Donetsk (In Ukrainian).

6. Shovkoplias O. I. (2013). Vykorystannia keis-metodu v protsesi profesiino-oriietovanoho navchannia anhliiskii movi u vuzi. *Visnyk Luhanskoho natsionalnoho universytetu imeni Tarasa Shevchenka. Filolohichni nauky (Bulletin of Lugansk National Taras Shevchenko University. Philological Sciences)*, 14 (2), 207–212 (In Ukrainian).

7. Kovalenko Yu. V. (2014). Efektyvnist zastosuvannia keis-metodu pid chas vykladannia inozemnykh mov u vyshchyykh navchalnykh zakladakh. *Pedahohichna osvita: teoriia i praktyka (Teacher education: theory and practice)*, 16, 151–155 (In Ukrainian).

8. Kish N. V. (2016). Ihrovi tekhnolohii yak efektyvnyi zasib navchannia profesiinoho inshomovnoho spilkuvannia maibutnykh fakhivtsiv riznykh spetsialnostei. *Naukovi visnyk Uzhhorodskoho natsionalnoho universytetu (Scientific Bulletin of Uzhgorod National University)*, 2, 101–104 (In Ukrainian).

9. Holubnycha L. O. (2018). Navchalni ihry yak zasib aktyvizatsii piznavalnoi diialnosti studentiv na zaniattiakh z anhliiskoi movy u nemovnomu VNZ. *Pedagogy and Psychology*, VI, 19–22 (In Ukrainian).

10. Entsyklopediia osvity (2008). Kyiv: Yurinkom Inter (In Ukrainian).

11. Koval O. Yu. (2019). Proektna metodyka navchannia inozemnoi movy studentiv VNZ. *Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh (Pedagogy of formation of creative personality in higher and secondary schools)*, 63, T. 2, 89–92 (In Ukrainian).

12. Polat E. S. (2003). Novi vykhovni ta informatsiini tekhnolohii v systemi osvity. Moskva: Akademiia (In Ukrainian).

Рецензент: д.пед.н., професор Красовська О. О.

Дем'ячук Анатолій Степанович, д.пед.н., професор, ректор, **Марчук Оксана Олександрівна**, к.пед.н., доцент, доцент кафедри педагогіки (Міжнародний університет імені академіка Степана Дем'ячука, м. Рівне), oхanna442@ukr.net

РЕАЛІЗАЦІЯ МОДЕЛІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО НАЦІОНАЛЬНО-ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ ДОШКІЛЬНИКІВ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

***Анотація.** У статті досліджено структурну модель підготовки майбутніх вихователів до національно-патріотичного виховання дошкільників у закладах вищої освіти. Наведено визначення структурної моделі підготовки майбутніх вихователів до патріотичного виховання дошкільників. Визначено умови, необхідні для успішної реалізації запропонованої моделі. Обґрунтовано алгоритм роботи над вдосконаленням фахової підготовки майбутніх вихователів. Досліджено початковий, педагогічно-технологічний, рефлексивний етапи реалізації розробленої моделі.*

***Ключові слова:** структурна модель, вихователі, патріотизм, дошкільники, педагогіка, реалізація.*

Demianchuk Anatolii Stepanovych, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Rector, **Marchuk Oksana Oleksandrivna**, Ph.D in Pedagogy, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Pedagogy (Academician Stepan Demianchuk International University of Economics and Humanities, Rivne), oхanna442@ukr.net

THE IMPLEMENTATION OF THE PREPARATIONAL MODEL OF FUTURE TEACHERS TO THE NATIONAL-PATRIOTIC EDUCATION OF PRESCHOOLERS IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

Abstract.

Introduction. *Modern social and cultural paradigm of the Ukrainian society requires increasing the level of patriotic upbringing of youth. To educate the young generations and responsible citizens of the country, who are ready to help their motherland it must be formed a spiritual and moral person of a teacher for kindergarten.*

Purpose. *The purpose of the article is to show the implementation of the preoperational model of future teachers to the national-patriotic education of preschoolers in the higher educational institutions.*

Methods. *The paper uses methods for analyzing the useful studying of students in modern high schools and the up-bringing of children in Ukrainian kindergartens.*

Results. *In the structural model we have reflected the following approaches: activity; competent; axiological. We have identified such content blocks as: theoretical-analytical, diagnostic-ascertaining, substantive-procedural, evaluation. The structural model of the preparation of future teachers for patriotic upbringing of preschoolers is an abstract scheme of the functioning the general pedagogical components which synthesize forms, principles and means of training future kindergarten workers in order to master specific education of the national-patriotic qualities of children.*

Originality. *The process of modeling the professional preparation of future kindergarten workers for the implementation of the basic tasks of patriotic upbringing of children is impossible without the development of meaningful blocks that reflect the purpose, stages, tasks, principles, the pedagogical conditions, diagnostic tools, methods and effectiveness. In the developed model the functions of formation of the future educator's readiness for the realization of tasks of national-patriotic upbringing are distinguished by the diagnostic, educational, value-motivational, communicative-consolidation, coordination orientation. The personally-oriented training of future educators was differentiated into classroom and extra-curricular work.*

Conclusion. *The structural model of the preparation of future teachers for patriotic upbringing of preschoolers is described in the article. It should be implemented in the educational environment of the higher education institution. The successful implementation of the model requires observance of such pedagogical conditions in the higher educational institution, as: a) the creation of the value-motivational environment; b) the humanization of the professional training of future educators to fulfill the tasks of patriotic education of preschool children; c) filling the content of vocationally-oriented disciplines with patriotic content and the using of innovative teaching technologies.*

Key words: *structural model, educators, patriotism, preschoolers, pedagogy, realization.*

Реформування сучасної освіти України згідно Закону України «Про дошкільну освіту» [1] (2017 р.) та «Концепції національного виховання» [2]

зумовило необхідність вироблення нових методів роботи із дошкільниками. У сучасних документах про освіту розкрито, що «метою дошкільної освіти є забезпечення цілісного розвитку дитини, її фізичних, інтелектуальних і творчих здібностей шляхом виховання, навчання, соціалізації та формування необхідних життєвих навичок» [1]. Важливо у дошкільному віці сформувати навички дитини, які будуть спрямовані на реалізацію завдань патріотичного виховання. Сьогодні постала потреба вироблення нової моделі формування готовності майбутніх вихователів до здійснення національно-патріотичного виховання дітей дошкільного віку.

Дослідженню моделей та моделюванню фахової підготовки майбутніх педагогів та вихователів присвячені праці Л. Апостель, Ю. Бабанського, С. Гончаренка, А. Гостева, А. Дахіна, М. Дуранова, В. Міхеєва, Г. Клауса, К. Радол, В. Сластьоніна та ін. У їхніх роботах значна увага приділялась створенню моделей підготовки спеціалістів та моделюванню результатів, які повинні бути досягнуті у процесі навчання і виховання у закладі вищої освіти вихователів дошкільного закладу.

Метою нашої статті є розроблення структурної моделі підготовки майбутніх вихователів до національно-патріотичного виховання дошкільників у закладах вищої освіти та представлення шляхів її впровадження в освітньому просторі закладу вищої освіти.

Вважаємо за необхідне подати тлумачення лексеми моделювання та дотичних до неї понять, що подані в сучасній педагогічній та довідниковій літературі. У «Словнику української мови» поняття «модель» розглядається, як «аналог (схема, структура, знакова система) визначеного фрагменту природної або соціальної реальності, породження людської культури, концептуально-теоретичного утворення-оригінала моделі» [3, 281]. Словом «модель» у педагогічному дослідженні трактується «система, що відтворює зв'язки, функції, умови, відповідно об'єкту дослідження» [4, с. 308]. На думку сучасних науковців, метод моделювання у педагогічному дослідженні виконує такі основні функції:

- пізнавально-дослідницьку;
- науково-теоретичну;
- конструктивно-технічну;
- нормативну [5, с. 6].

Саме моделювання як метод педагогічного дослідження дає можливість здійснити аналітичний чи графічний опис певної частини процесу підготовки майбутнього фахівця.

Науковець А. Дахін подав власне визначення цієї лексеми: «Модель – це штучно створений об'єкт у вигляді схеми, фізичних конструкцій, знакових форм або формул, який, будучи подібним до об'єкту що досліджується (або явища), відображає і відтворює в більш простому і

грубому вигляді структуру, властивості, взаємозв'язки і відносини між елементами об'єкта» [6, с. 22].

Дослідник В. Штоф у праці «Моделювання і філософія» [7] запропонував таке визначення терміну: «Модель – об'єкт будь якої природи (мислено уявлена або матеріально реалізована система), який відображає чи відтворює в певному сенсі об'єкт дослідження, здатний замінити його так, що вивчення моделі дасть нову інформацію про об'єкт» [7, с. 45]. У «Словнику українського педагога» А. Грищука подано таке визначення терміну «модель»: «умовне зображення певних об'єктів, процесів чи явищ, що використовується як їх віртуальний аналог» [8, с. 124].

Водночас Є. Лодатко обгрунтував, що «моделювання у педагогіці, – порівняно з багатьма іншими галузями людського знання, – має особливості, природа яких ґрунтується на нечіткості, розпливчастості педагогічних понять, практичній відсутності прийнятних механізмів виміру розвитку особистості у процесі навчання та виховання» [9].

Сучасні науковці зазначають, що, моделюючи певні системи, доцільно звертати увагу на мету, яку ставить перед собою дослідник. Зокрема, вчена М. Машовець пояснила, що «моделювання є обов'язковою частиною досліджень і розробок, невід'ємною частиною нашого життя... одні і ті ж явища або системи можуть мати багато різних видів моделей: як наслідок, існує багато назв моделей, більшість з яких відображає вирішення певної конкретної мети» [10, с. 126].

На основі проаналізованих нами тлумачень відповідно до теми статті наводимо власне трактування цього терміну: структурна модель підготовки майбутніх вихователів до патріотичного виховання дошкільників – це абстрактна схема функціонування загальних педагогічних компонентів, що синтезує форми, принципи та засоби навчання майбутніх вихователів із метою опанування ними специфіки виховання національно-патріотичних якостей у дітей дошкільного віку.

Процес моделювання фахової підготовки майбутніх вихователів до реалізації основних завдань патріотичного виховання дітей є неможливим без розробки змістовних блоків, що відображають мету, етапи, завдання, принципи, педагогічні умови, діагностичний інструментарій, зміст, методи та результативність.

Об'єктом моделювання підготовки майбутніх вихователів до реалізації завдань патріотичного виховання дошкільників є педагогічна система. Педагогічну систему підготовки майбутніх вихователів до означеної діяльності розглядаємо як невід'ємну частину цілісної педагогічної системи окремого вищого навчального закладу.

У сучасних соціолого-педагогічних словниках пояснено, що система – це «сукупність взаємозв'язаних елементів, які перебувають у стосунках і зв'язках один з одним, що утворює певну цілісність, єдність» [11, с. 233].

У процесі створення моделі підготовки студентів до реалізації завдань патріотичного виховання дошкільників слід враховувати, що готовність педагога до виховної діяльності в цілому є багатомірною системою, що охоплює у стійких єдностях різні компоненти. Зокрема, *мета* полягає в покращенні рівня готовності майбутніх вихователів до реалізації завдань патріотичного виховання дошкільників.

Нами було виокремлено такі змістові блоки, як: теоретико-аналітичний, діагностично-констатувальний, змістовно-процесуальний, контрольно-оціночний. У структурній моделі ми відобразили такі підходи: діяльнісний; компетентнісний; аксіологічний.

Успішна реалізація моделі потребує дотримання таких педагогічних умов в освітньому середовищі вищого навчального закладу: а) створення ціннісно-мотиваційного середовища, що сприятиме ефективності підготовки майбутніх вихователів до реалізації завдань патріотичного виховання дошкільників; б) гуманізація професійної підготовки майбутніх вихователів до реалізації завдань патріотичного виховання дошкільників; в) наповнення змісту професійно-зорієнтованих дисциплін патріотичним змістом та використання інноваційних технологій навчання; г) активне залучення майбутніх вихователів до проведення національно-патріотичних виховних заходів у закладі вищої освіти; д) налагодження тісної співпраці між закладами вищої та дошкільної освіти щодо здійснення патріотичного виховання дошкільників; е) організація самоосвіти майбутніх вихователів щодо формування патріотичних якостей в дітей дошкільного віку (рис. 1).

Навчаючи реалізовувати завдання національно-патріотичного виховання дошкільників, на заняттях із майбутніми вихователями доречно застосовувати такі методи навчання: а) загальнонаукові (науковості, систематичності і послідовності, доступності, наочності, зв'язку теорії з практикою); б) філософські (об'єктивності, історизму, єдності діалектики і логіки, всебічного розгляду); в) специфічні (історичної правди, педагогічно-креативний).

Реалізація розробленої структурної моделі підготовки майбутніх вихователів до національно-патріотичного виховання дошкільників здійснювалася зі студентами третього та четвертого курсів, а також магістратури педагогічного факультету Міжнародного економіко-гуманітарного університету імені академіка Степана Дем'янчука упродовж 2016–2018 років у *три етапи* (початковий, педагогічно-технологічний, рефлексивний).

Метою першого (початкового) етапу було формування мотивації майбутніх вихователів до патріотичного виховання дошкільників. Другий (педагогічно-технологічний) етап мав на меті формування професійних компетентностей майбутніх вихователів, необхідних для роботи з реалізації завдань патріотичного виховання дошкільників. Метою третього (рефлексивного) етапу було формування в майбутніх вихователів рефлексивно-творчих умінь, умінь самоконтролю, самоперевірки.

Під час проведення лекційних і практичних занять викладачі університету використовували традиційні (словесні, наочні, практична робота, вправи) та інтерактивні (колективні, групові (робота в парах, метод проектів та ін.) методи навчання.

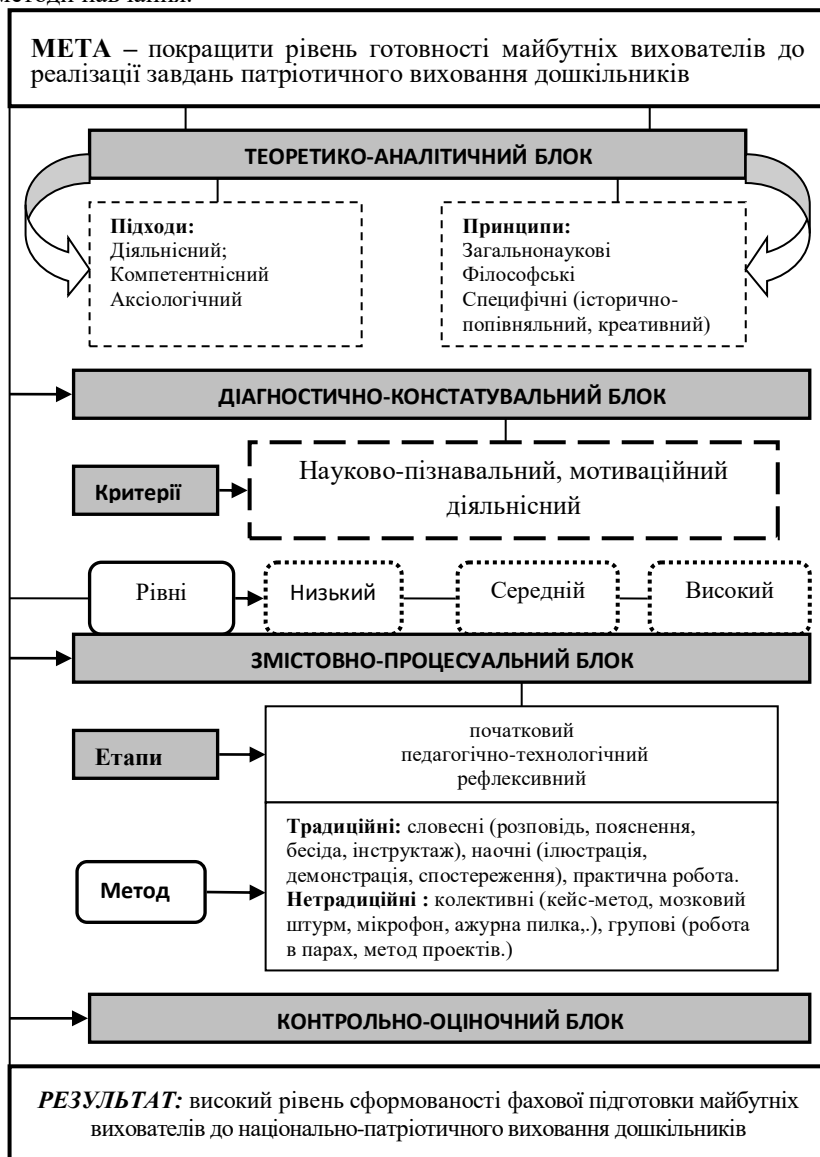


Рис. 1. Структурна модель підготовки майбутніх вихователів до національно-патріотичного виховання дошкільників

Розроблена нами методика активно впроваджувалася під час вивчення таких дисциплін: «Історія дошкільної педагогіки», «Педагогіка дошкільна», «Основи природознавства з методикою», «Дошкільна лінгводидактика», «Основи образотворчого мистецтва з методикою керівництва», «Теорія і методика фізичного виховання та валеологічної освіти», «Теорія та методика формування елементарних математичних уявлень», «Теорія та методика музичного виховання», «Організація і керівництво дошкільною освітою та методична робота в дошкільному закладі».

Особистісно-орієнтована професійна підготовка майбутніх вихователів була диференційована на аудиторну та позааудиторну роботу.

Зокрема, аудиторна підготовка включала такі компоненти:

- 1) змістовий модуль: інтерактивні технології навчання, ділові ігри;
- 2) педагогічна практика: проведення занять, різних виховних заходів, батьківських зборів;
- 3) науково-дослідна робота: пошуково-творча робота, дослідницькі завдання, конференції, педагогічні читання;

Узагальнюючи результати проведеного дослідження, варто зазначити, що результати аналізу заліково-екзаменаційної сесії, поточених контрольних робіт, а також відповідей на практичних заняттях засвідчили про належне оволодіння студентами навичок із національно-патріотичного виховання дошкільників, що свідчить про ефективність розробленої моделі.

Результати проведеного нами експерименту підтвердили необхідність вдосконалення підготовки майбутніх вихователів за напрямми: а) створення в університетах національно спрямованого освітнього середовища; б) використання народознавчих матеріалів під час вивчення навчальних дисциплін; в) залучення студентів до виховних національно-патріотичних заходів; г) забезпечення участі студентів у волонтерській роботі, діяльності громадських товариств, національно-патріотичних об'єднань. Підготовка майбутнього вихователя до патріотичного виховання дошкільників є запорукою формування національно свідомого підростаючого покоління.

Список використаних літературних джерел

1. Закон України «Про дошкільну освіту»: <https://zakon.help/law/2628-III> (дата звернення: 15.09.2019).
2. Концепція національно-патріотичного виховання дітей та молоді, що затверджена наказом Міністерства освіти і науки України від 16.06.2015 р. № 641. URL: old.mon.gov.ua/ru/about-ministry (дата звернення 27.09.2019)
3. Словник української мови: у 7 т. Київ, 1971. Т. 2. 550 с.
4. Мойсеюк Н. Є. Педагогіка. Київ, 1999. 650 с.

5. Петриченко Л. О. Підготовка майбутнього вчителя початкової школи до моделювання в педагогіці інноваційної діяльності в поза аудиторній роботі: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти». Кіровоград, 2007. 20 с.
6. Дахин А. Н. Педагогическое моделирование: сущность, эффективность и неопределённость. *Стандарты и мониторинг*. 2002. № 4. С. 22–26.
7. Штофф В. А. Моделирование и философия. Москва, 1966. 52 с.
8. Гришук А. В. Словник українського педагога. Київ, 2015. 236 с.
9. Лодатко Є. Точки відліку. URL: http://intellect-invest.org.ua/pedagog_e (дата звернення: 22.09.2019)
10. Машовець М. А. Національно-патріотичне виховання дітей дошкільного віку в сучасних умовах розвитку суспільства. *Вісник Інституту розвитку дитини*. 2009. № 5. С. 125–130.
11. Радула В. В. Соціолого-педагогічний словник. Київ, 2004. 304 с.

References

1. Zakon Ukrainy (*Law of Ukraine*). (2001). «Pro doshkilnu osvitu». URL: <https://zakon.help/law/2628-III> (Last accessed: 15.09.2019) (In Ukrainian).
2. Kontsepsiia natsionalno-patriotichnoho vihovannia ditei ta molodi, sho zatverdzhena nakazom Ministerstva osvity i nauki Ukrainy vid 16.06.2015 r. № 641: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0641729-15> (Last accessed: 27.09.2019) (In Ukrainian).
3. Slovnyk ukraïnskoi movy: u 7 t. (1971) Kyiv. T. 2. (In Ukrainian).
4. Moiseiuk N. Y. (1999). Pedahohika. Kyiv (In Ukrainian).
5. Petrychenko L. O. (2007). Pidhotovka maibutnioho vchytelia pochatkovoï shkoly do modeliuvannia v pedahohitsi innovatsiïnoi diïalnosti v poza audytornii roboti: avtoref. dis. na zdobuttia nauk. stupenia kand. ped. nauk: spec. 13.00.04 «Teoriia ta metodyka profesiïnoi osvity». Kirovohrad (In Ukrainian).
6. Dakhin A. N. (2002). Pedagogicheskoye modelirovaniye: sushchnost. effektivnost i neopredelennost. *Standarty i monitoring (The standards and monitoring)* 4, 22–26 (In Russian).
7. Shtoff V. A. (1966). Modelirovaniye i filosofiya. Moskva (In Russian).
8. Gryshchuk A. V. (2015) Slovnyk ukraïnskoho pedahoha. Kyiv (In Ukrainian).
9. Lodatko Ye. Tochky vidliku. URL: http://intellect-invest.org.ua/pedagog_e (Last accessed: 22.09.2019) (In Ukrainian).
10. Mashovets M. A. (2009). Natsionalno-patriotichne vihovannia ditei doshkilnoho viku v suchasnyh umovah rozvytku suspilstva. *Visnik Institutu rozvytku ditini (The Herald of the Institute of the Child)*, 5, 125–30 (In Ukrainian).
11. Radula V. V. (2004). Sotsiolooho-pedahohichniy slovnyk. Kiyiv (In Ukrainian).

Рецензент: д.пед.н., професор Красовська О. О.

Джунь Йосип Володимирович д.фіз-мат.н., професор, завідувач, josif-june@rambler.ru, **Лотюк Юрій Георгійович**, к.пед.н., доцент, доцент кафедри математичного моделювання (Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка Степана Дем'янчука, м. Рівне), lotyuk@ukr.net

КРИТЕРІЙ РАНГОВОЇ КОРЕЛЯЦІЇ СПІРМЕНА І ОСОБЛИВОСТІ ЙОГО ЗАСТОСУВАННЯ У ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ

***Анотація.** У статті розглянуто застосування непараметричного критерію Спірмена у педагогічних дослідженнях. Наведено формули для визначення тісноти зв'язку між ознаками, коли характер розподілу досліджуваної сукупності невідомий. Показано, що тісноту зв'язку в цьому випадку можна обчислити за допомогою непараметричних критеріїв. Визначено, що особливістю цих критеріїв є те, що тіснота зв'язку між ознаками визначається не за кількісними значеннями варіантів, а за допомогою порівняння їх рангів. Розкрито, що коефіцієнт кореляції рангів – це один з найпростіших показників тісноти зв'язку, його називають ранговим коефіцієнтом кореляції Спірмена. Обґрунтовано, що його суть полягає в тому, що парні спостереження двох взаємопов'язаних ознак (результативної і факторної) ранжируються а тіснота зв'язку визначається на основі близькості рангів.*

***Ключові слова:** критерій Спірмена, статистичні закономірності, статистична вибірка, аналіз емпіричних даних в педагогіці і психології.*

CRITERIA OF SPEARMAN'S RANK CORRELATION AND PECULIARITIES OF ITS USE IN PEDAGOGICAL RESEARCH

Dzhun Yosyp Volodymyrovych, Doctor of Physical and Mathematical Sciences, Professor, Head of the Department, josif-june@rambler.ru **Lotiuk Yurii Heorhiiovych**, Ph.D in Pedagogic Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Mathematical Modeling (Academician Stepan Demianchuk International University of Economics and Humanities, Rivne), lotyuk@ukr.net

Abstract.

***Introduction. Introduction.** Application of nonparametric Spearman criterion in pedagogical studies is considered in the article. Formulas for determining the*

closeness of the relationship between the traits, when the nature of the distribution of the studied population is unknown, the connection tightness can be calculated using nonparametric criteria. The peculiarity of these criteria is that the close relationship between the traits is determined not by the quantitative values of the variants, but by the comparison of their ranks. The smaller the differences between the ranks, the closer the relationship between the traits. The rank correlation coefficient is one of the simplest indicators of communication closeness, called the Spearman's rank correlation coefficient. Its essence is that paired observations of two interrelated features (productive and factorial) are ranked. Tightness is determined by the closeness of the ranks.

Purpose. *To introduce the teachers and psychologists with the modern method of discovering statistical laws and the results of pedagogical and psychological surveys and research.*

Methods. *Non-parametric Spearman's criterion is used to establish statistical laws, which, based on empirical data, reflects the close relationship between the traits.*

Results. *The authors have developed a method of establishing a close relationship between the productive and factor traits based on empirical data used in pedagogy and psychology.*

Most of these laws are expressed in the form of statistical distributions. However, finding a statistical distribution that reflects the studied pattern is not known by many teachers, because the methodology developed by Spearman is intended for mathematics professionals, and few teachers are familiar with it. Therefore, the statistical law algorithm is set out in detail, which allows to apply this method in pedagogical practice mathematically and at a modern level.

The authors have developed recommendations that provide prompt, mathematically sound, computer-based solutions to the problem of establishing a close relationship between traits, subject to the studied pedagogical phenomenon based on empirical data.

Originality. *The use of non-parametric Spearman's criterion in pedagogical and psychological research at the appropriate mathematical level is first highlighted, and a computer method to determine the relationship between empirical evidence is proposed. It allows to search at a modern, mathematical level with the utmost automation of establishing the closeness of connection between the features using the recommended computer programs in MathCad mathematical package.*

Conclusion. *The described method of determining the closeness of the relationship between features when the nature of the distribution of the studied population is unknown, is a new and useful theoretical and practical tool that greatly simplifies and facilitates statistical research of teachers and psychologists. This significantly facilitates and accelerates the study of statistical samples necessary for pedagogy and psychology, based on the application of the latest mathematical approaches and their software.*

Key words: Spearman's criterion, establishment of statistical regularities, statistical sampling, analysis of empirical data in pedagogy and psychology.

Непараметричний критерій Спірмена має широке застосування в педагогічних дослідженнях внаслідок своєї простоти і зручності в користуванні. Проте широке застосування формула для обчислення коефіцієнту Спірмена має лише у випадку наявності неоднакових рангів. Метод застосування критерію Спірмена у випадку існування однакових рангів у вибірках, маловідомий, але настільки ж ефективний [1].

Метою нашого дослідження є розглянути усі наявні версії застосування непараметричного критерію Спірмена.

Коефіцієнт рангової кореляції Спірмена

(перша версія критерію).

У випадку дослідження залежності між вибірками, які мають істотно не Гаусів розподіл, обчислюють коефіцієнт рангової кореляції Спірмена, розроблений ним у 1904 році [2] за такою формулою:

$$\rho = 1 - \frac{6 \cdot \sum d_i^2}{n^3 - n}, \quad (1)$$

де $d = R_x - R_y$ – ранги елементів 1-ї і 2-ї вибірок; n – число пар R_x, R_y .

Коефіцієнти кореляції рангів, як і лінійний коефіцієнт кореляції набуває значень в межах:

$$-1 \leq \rho \leq 1$$

Якщо 2 рядки рангів R_x і R_y збігаються, то $\sum d^2 = 0$, тоді $\rho = 1$. При зворотньому зв'язку ранги двох рядків розташовані у зворотному порядку $\rho = -1$.

Приклад 1: У табл. 1 наведені результати IQ тестування 10 магістрів спеціальності 014 Середня освіта (інформатика) та їхні оцінки на випускному державному іспиті. Застосувавши коефіцієнт Спірмена, визначимо у якій мірі корельовані ці результати. Для цього в колонці 4 виставимо рейтинг R_x для IQ тестувань, а в колонку 5 запишемо рейтинги відповідей.

В колонці 6 запишемо різниці рейтингів, а в колонці 7 їх квадрати. Підставляємо знайдену $\sum d^2$ в формулу (1) і обчислюємо коефіцієнт ρ рангової кореляції Спірмена (рис. 1):

$$\rho = 1 - \frac{6 \cdot 10}{1000 - 10} = 0,939, \quad (2)$$

Отриманий результат свідчить про сильний зв'язок рейтингів R_x і R_y .
 Перевіримо істотність зв'язку. Це робиться на основі нерівності:

$$|\rho| > \rho_{кр,\alpha,n} \quad (3)$$

Таблиця 1

Допоміжні розрахунки для обчислення коефіцієнта рангової кореляції Спірмена

Код студента	Результат і IQ тесту	Результати державного іспиту	R_x	R_y	d_i	d_i^2
<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	<i>6</i>	<i>7</i>
А	91	80	7	5	2	4
Б	125	88	3	3	0	0
В	111	82	4	4	0	0
Г	139	92	1	2	-1	1
Д	80	70	8	9	-1	1
Е	130	100	2	1	1	1
Ж	100	75	6	7	1	1
З	60	63	10	10	0	0
І	107	78	5	6	-1	1
К	75	73	9	8	1	1
						$\sum d_i^2 = 10$

```

ORIGIN := 1          n := 10          i := 1..n
*****
Tabl1R := ⎛ 7 3 4 1 8 2 6 10 5 9 ⎞
          ⎝ 5 3 4 2 9 1 7 10 6 8 ⎠
Tabl1di := Tabl1R1,i - Tabl1R2,i
    
```

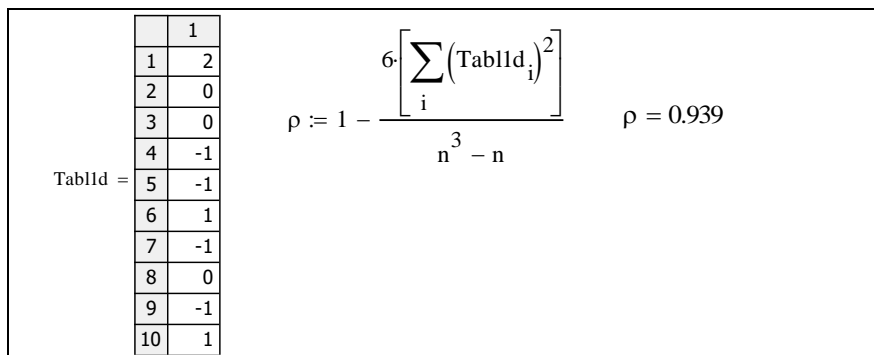


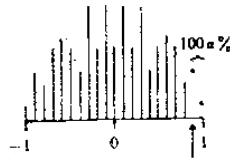
Рис. 1. Робочий аркуш MathCad визначення зв'язку рейтингів R_x і R_y .
У відповідності з табл. 2 25 % двостороння критична область є

$$|\rho| > \rho_{kp,\alpha,n} = \rho_{kp,2,5\%,n} = 0,648 \quad (4)$$

Як бачимо з формули (4), отримане за формулою (2) значення коефіцієнта Спірмена є значимим на 5 % рівні. Отже, ми відхиляємо нульову гіпотезу $H_0 : \rho = 0$ і робимо висновок, що $H_0 : \rho \neq 0$.

Таблиця 2

Верхні 100α %-ні точки розподілу коефіцієнта рангової кореляції Спірмена. Критична область включає табличне значення критерію [3, с. 212]



Таблиця значення критерію

Обсяг вибірки			
n	$\alpha = 0,05$	0,025	0,01
5	0,900	1,000	1,000
6	0,828	0,885	0,942
7	0,714	0,785	0,892
8	0,642	0,738	0,833
9	0,600	0,683	0,783
10	0,563	0,648	0,745
11	0,527	0,609	0,706
12	0,497	0,580	0,671
13	0,478	0,555	0,643
14	0,459	0,534	0,622
15	0,443	0,518	0,600
16	0,427	0,500	0,582
17	0,412	0,485	0,564
18	0,399	0,472	0,548
19	0,390	0,458	0,533
20	0,379	0,445	0,520
21	0,369	0,435	0,508
22	0,360	0,424	0,496
23	0,352	0,415	0,485
24	0,344	0,406	0,475
25	0,336	0,398	0,465
26	0,330	0,389	0,456
27	0,324	0,382	0,448
28	0,316	0,375	0,440
29	0,311	0,369	0,432
30	0,306	0,362	0,425

Застосування коефіцієнту Спірмена у випадку наявності однакових рангів (друга версія критерію)

Для оцінки сили зв'язку між x і y у випадку, коли між x та y існує нелінійний зв'язок, або вибірки не розподілені за нормальним законом і при наявності однакових рангів, коефіцієнт рангової кореляції Спірмена розраховують за формулою [4, с. 73–75]:

$$\rho = 1 - \frac{6 \cdot \sum_{i=1}^n d_i^2 + T_x + T_y}{n^3 - n}, \quad (5)$$

де n – кількість пар вибірових даних; $d_i = R_x - R_y$; T_x, T_y – поправки, що пов'язані з однаковими рангами:

$$T_x = \frac{\sum_{i=1}^{L_x} (T_{x_i}^3 - T_{x_i})}{12}; \quad T_y = \frac{\sum_{i=1}^{L_y} (T_{y_i}^3 - T_{y_i})}{12}, \quad (6)$$

де L_x та L_y – кількість груп однакових рангів; T_{x_i}, T_{y_i} – розміри i -тих зв'язок (кількість елементів в них).

Приклад 2: Вивчимо залежність між середнім балом успішності учня за рік по атестату і його емоційним відношенням до навчання в школі (табл. 3).

Потрібно оцінити силу зв'язку між досліджуваними факторами за коефіцієнтом кореляції Спірмена і перевірити його статистичну значущість.

Знаходимо поправки, що пов'язані з однаковими рангами в стовпчику рангів R_x є дві групи однакових рангів – в першій 2 елементи, в другій теж 2 елементи. Отже:

$$L_x = 2, \quad T_{x_1} = 2, \quad T_{x_2} = 2, \quad (7)$$

В стовпці R_y є також 2 групи однакових рангів, в 1-й з них 2 елементи, в 2-й – три елементи. Отже:

$$L_y = 2, \quad T_{y_1} = 2, \quad T_{y_2} = 3, \quad (8)$$

Підставивши (7) і (8) у формулу (6) і, обчисливши поправки, отримаємо:

Таблиця 3

Розрахунки до обчислення коефіцієнта рангової кореляції Спірмена з врахуванням поправок, пов'язаних з однаковими рангами

Код учня	Середній бал по атестату	Емоційне відношення до навчання, бали	R_x	R_y	d_i	d_i^2
1	2	3	4	5	6	7
А	9,0	16	12	12	0	0
Б	7,9	12	10	9	-1	1
В	6,5	5	4,5	2,5	-2	4

Г	6,0	4	1	1	0	0
Д	9,5	17	13	13	0	0
Е	6,3	6	3	4	1	1
Ж	7,3	15	8,5	11	2,5	6,25
З	6,5	7	4,5	5	0,5	0,25
І	10,1	13	14	10	-4	16
К	11,5	20	15	15	0	0
Л	8,4	10	11	7	-4	16
М	7,1	10	7	7	0	0
Н	6,9	10	6	7	1	1
О	6,2	5	2	2,5	0,5	0,25
П	7,3	19	8,5	14	5,5	30,25
						$\sum d_i^2 = 76$

$$T_x = \frac{\sum_{i=1}^{L_x} (T_{x_i}^3 - T_{x_i})}{12} = \frac{(2^3 - 2) + (2^3 - 2)}{12} = 1 \quad (9)$$

$$T_y = \frac{\sum_{i=1}^{L_y} (T_{y_i}^3 - T_{y_i})}{12} = \frac{(2^3 - 2) + (3^3 - 3)}{12} = 1 \quad (10)$$

Знаходимо коефіцієнт рангової кореляції Спірмена за формулою (5):

$$\rho = 1 - \frac{6 \cdot \sum_{i=1}^n d_i^2 + T_x + T_y}{n^3 - n} = 1 - \frac{6 \cdot 76 + 1 + 2,5}{15^3 - 15} = 0,863 \quad (11)$$

За значенням отриманого ρ можна зробити висновок, що між x і y існує сильний прямий зв'язок.

Перевіримо статистичну значимість знайденого ρ . Для цього розрахуємо τ -статистику за формулою (рис. 2):

$$\tau = \frac{\rho \sqrt{n-2}}{\sqrt{1-\rho^2}} = \frac{0,863 \cdot \sqrt{15-2}}{\sqrt{1-0,863^2}} = 6,159 \quad (12)$$

$n := 15$	$i := 1..n$
-----------	-------------

$$\text{Tabl2R} := \begin{pmatrix} 12 & 10 & 4.5 & 1 & 13 & 3 & 8.5 & 4.5 & 14 & 15 & 11 & 7 & 6 & 2 & 8.5 \\ 12 & 9 & 2.5 & 1 & 13 & 4 & 11 & 5 & 10 & 15 & 7 & 7 & 7 & 2.5 & 14 \end{pmatrix}$$

$$\text{Tabl2d}_i := \text{Tabl2R}_{2,i} - \text{Tabl2R}_{1,i}$$

	1
1	0
2	-1
3	-2
4	0
5	0
6	1
7	2.5
8	0.5
9	-4
10	0
11	-4
12	0
13	1
14	0.5
15	5.5

$$T_x := 1 \quad T_y := 1$$

$$\text{Tabl2d} =$$

$$\rho_{\text{Сп}} := 1 - \frac{6 \cdot \left[\sum_i (\text{Tabl2d}_i)^2 \right] + T_x + T_y}{n^3 - n} \quad \rho_{\text{Сп}} := 0.863$$

$$\tau := \frac{\rho \cdot \sqrt{n-2}}{\sqrt{1-\rho^2}} \quad \tau = 6.159$$

Рис. 2. Робочий аркуш MathCad перевірки статистичної значимості рангової кореляції Спірмена

Обираємо рівень значущості $\alpha = 5\%$ оскільки це критерій двосторонній, то по табл. 4 [5, с. 240] для $q = 2,5$ і числа ступенів свободи $n = l - 2 = 15 - 2 = 13$ отримуємо, що $|t_{kr, 2,5\%, 13}| = 2,160 < t = 6,159$, тобто, з імовірністю 95 % обчислений коефіцієнт ρ свідчить про значимий зв'язок між факторами x та y .

Таблиця 4

Процентні точки розподілу Стюдента

$n \backslash Q$	40%	25%	10%	5%	2,5%	1%	0,5%	0,25%	0,1%	0,05%
1	0,3249	1,0000	3,0777	3,138	12,7062	31,8205	63,6567	127,3213	318,3088	636,6192
2	2887	0,8165	1,8856	2,9200	4,3027	6,9646	9,9248	14,0890	22,3271	31,5911
3	2767	7649	6377	3534	3,1824	4,5497	5,8409	7,4533	10,2145	12,9240
4	2707	7497	5332	1318	2,7764	3,7469	4,6041	5,5976	7,1732	8,6103
5	2672	7267	4759	0150	5706	3649	0321	4,7733	5,8934	6,8688
6	0,2648	0,7176	1,4398	1,9432	2,4469	3,1427	3,7074	4,3168	5,2076	5,9588
7	2632	7111	4149	8946	3646	2,9980	4995	0293	4,7853	4079
8	2619	7064	3968	8595	3060	8965	3554	3,8235	5008	0413
9	2610	7027	3850	8331	2622	8214	2498	6897	2968	4,7809
10	2602	6998	3722	8125	2281	7638	1693	5814	1437	5,869
11	0,2596	0,6974	1,3634	1,7959	2,2010	2,7181	3,1058	3,4966	4,0247	4,4370
12	2590	6955	3562	1788	1788	4284	0545	4284	3,9296	3178
13	2586	6938	3502	7709	1604	6503	0123	3725	8520	2208
14	2582	6924	3450	7613	1448	6245	2,9768	3257	7874	1405
15	2579	6912	3406	7530	1314	6025	9467	2860	7328	0728
16	0,2576	0,6901	1,3368	1,7459	2,1199	2,5835	2,9208	3,2520	3,6862	4,0150
17	2573	6892	3374	7396	1098	5669	8982	2224	6458	3,9651
18	2571	6884	3304	7341	1009	8784	1966	1966	6105	0216
19	2569	6876	3277	7291	0930	5395	8609	1737	5794	8834
20	2567	6870	3253	7247	0860	5280	8453	1534	5518	8495
21	0,2566	0,6864	1,3232	1,7207	2,0796	2,5176	2,8114	3,1352	3,5272	3,8193
22	2564	6858	3212	7171	0739	5083	8188	1188	5050	7921
23	2563	6853	3195	7139	0687	4999	8073	1040	4850	7676
24	2562	6848	3178	7109	0639	4922	7969	0905	4668	7454
25	2561	6844	3163	7081	0595	4851	7874	0782	4502	7251
26	0,2560	0,6840	1,3160	1,7056	2,0555	2,4786	2,7787	3,0669	3,4350	3,7066
27	2559	6837	3137	7033	0518	4727	7707	0565	4210	6896
28	2558	6834	3125	7011	0484	4671	7633	0469	4082	6739
29	2557	6830	3114	6991	0452	4620	7564	0380	3962	6594
30	2556	6828	3104	6973	0423	4573	7500	0298	3852	6460
32	0,2555	0,6822	1,3086	1,6939	2,0369	2,4487	2,7385	3,0149	3,3653	3,6218
34	2553	6818	3070	6909	0322	4411	7284	0040	3479	6007
36	2552	6814	3055	6883	0281	4345	7195	2,9905	3326	5821
38	2551	6810	3042	6860	0244	4286	7116	9803	3190	5657
40	2550	6807	3031	6839	0211	4233	7045	9712	3069	5510
42	0,2550	0,6804	1,3020	1,6820	2,0181	2,4185	2,6981	2,9630	3,2960	3,5377
44	2549	6801	3011	6802	0154	4141	6923	9555	2861	5258
46	2548	6799	3002	6787	0129	4102	6870	9488	2771	5150
48	2548	6796	2994	6772	0106	4066	6822	9426	2689	5051
50	2547	6794	2987	6759	0086	4033	6778	9370	2614	4960
55	0,2546	0,6790	1,2971	1,6730	2,0040	2,3961	2,6682	2,9247	3,2561	3,4764
60	2545	6786	2958	6706	0003	3901	6603	9146	2317	4602
65	2544	6783	2947	6686	1,9971	3851	6536	9060	2204	4466
70	2543	6780	2938	6669	9944	3808	6479	8987	2108	4350
80	0,2542	0,6776	1,2922	1,6641	1,9901	2,3739	2,6479	2,8870	3,1953	3,4163
90	2541	6772	2910	6620	9867	3685	6116	8779	1833	4019
100	2540	6770	2901	6602	9840	3642	6259	8707	1737	3955
120	2539	6765	2886	6577	9799	3578	6174	8599	1595	3735
150	2538	6761	2872	6551	9759	3515	6090	8492	1455	3566
200	2537	6757	2858	6525	9719	3451	6006	8385	1315	3398
250	2536	6753	2844	6500	9679	3388	5956	8322	1232	3299
300	2536	6753	2844	6499	9679	3388	5923	8279	1176	3233
400	2535	6751	2837	6487	9659	3357	5882	8227	1107	3150
500	0,2535	0,6750	1,2832	1,6479	1,9647	2,3338	2,5857	2,8195	3,1066	3,3101

Оскільки значення $t = 6,159 \gg t_{kp,2,5\%,13} = 2,160$, то можна стверджувати, що t більше t_{kp} навіть для крайніх, можливих рівнів значущості, поданих в табл. 4. Наприклад, для $\alpha = 0,1\%$ маємо:

$$t = 6,159 > |t_{kp,0,05\%,13}| = 4,221,$$

тобто, навіть з імовірністю 99,9% можна стверджувати, що зв'язок між x_i та y_i існує.

Список використаних літературних джерел

1. Джунь Й. В. Застосування математичних методів і інформаційних технологій в педагогічних дослідженнях. Практикум. Рівне, 2019.
2. Spearman C. The proof and measurement of association between two things. Amer J. Psychol, 1904, 15, 8.
3. Поллард Дж. Справочник по вычислительным методам статистики. Пер. с англ. В. С. Занадворова; Под. ред. и с предисл. Е. И. Четыркина. М.: Финансы и статистика, 1982. 344 с.
4. Сенча І. А. Економіко-математичні моделі та методи проектного менеджменту. Ч. 1. Статистичні моделі та методи. Одеса: ОРІДУ НАДУ, 2009. 101 с.
5. Большев Л. Н., Смирнов Н. В. Таблицы математической статистики. Москва: ВЦ АН СССР, 1968. 475 с.

References

1. Dzhun Y. V. (2019). Zastosuvannia matematychnykh metodiv i informatsiinykh tekhnolohii v pedahohichnykh doslidzhenniakh. Praktykum (In Ukrainian).
2. Spearman C. (1904). The proof and measurement of association between two things. – Amer J. Psychol, 15, 8.
3. Pollard Dzh. (1982). Spravochnik po vychislitelnykh metodam statistiki Moskva: Finansy i statistika (In Russian).
4. Sencha I. A. (2009) Ekonomiko-matematychni modeli ta metody proektnoho menedzhmentu. Ch. 1. Statystychni modeli ta metody. Odesa: ORIDU NADU (In Ukrainian).
5. Bolshev L. N., Smirnov N. V. (1968) Tablitsy matematicheskoy statistiki. Moskva: VTs AN SSSR (In Russian).

Рецензент: д.геогр.н., професор Калько А. Д.

УДК 370.01 „1945–1990“(430)

DOI 10.5281/zenodo.3562081

Завальнюк Андрій Ростиславович, к.пед.н., доцент, завідувач кафедри романо-германської філології (Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка Степана Дем'янчука, м. Рівне),
zavalnyuk.andrzej@gmail.com

ВИВЧЕННЯ РЕЛІГІЇ В ХРИСТІЯНСЬКИХ КОНФЕСІЙНИХ ШКОЛАХ НІМЕЧЧИНИ (1945 – КІНЕЦЬ 80-Х РОКІВ ХХ СТОЛІТТЯ)

Анонція. У статті досліджено питання викладання релігії у конфесійних школах Німеччини з 1945 р. до кінця 80-х рр. ХХ ст. Окреслено особливості викладання релігії у різні періоди: організації занять з релігії, використання підручників під час вивчення релігії, проведення шкільних Богослужінь, питання регулювання проведення занять з релігії, введення альтернативного заняття з релігії (занять з етики та моралі), змісту навчання релігії, зокрема тем, що пропонувалися для вивчення. Розкрито питання здобуття освіти вчителями релігії, роль і завдання вчителя релігії, утворення вчительських профспілок, цілі їхньої діяльності та завдання, співпраця з офіційною церквою та пошук компромісів у питаннях навчання релігії та релігійного виховання. Представлено погляди на викладання релігії у школах провідних теоретиків релігійної освіти у Німеччині.

Ключові слова: заняття з релігії, конфесійні школи, цілі й завдання заняття з релігії, зміст навчання, вчительські профспілки.

Zavalniuk Andrii Rostyclavovych, Ph.D. in Pedagogic Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Roman-Germanic Philology (Academician Stepan Demianchuk International University of Economics and Humanities, Rivne), zavalnyk.v@gmail.com

STUDYING RELIGION IN THE GERMAN CHRISTIAN DENOMINATIONAL SCHOOLS (FROM 1945 TILL THE LATE 1980s OF THE XX CENTURY)

Abstract.

Introduction. *The necessity of performing spiritual and moral upbringing in the schools of our country and the matter of Religion lessons implementation into mandatory core curriculum determines the relevance of this study. The preparation of spiritual people with high moral standards in times of democracy and global changes in our country is completely vital and relevant and as the teaching of Religion in German schools has a long history and great achievements, we think that addressing to this country's experience in the field of Religion teaching is worth of attention and emulation.*

Purpose. *The purpose of our article is to investigate the matter of teaching Religion in German Christian Denominational schools during the period of 1945 till the end of the 1980s.*

Methods. *The methods of analyzing pedagogical and methodological literature on this problem, as well as generalization, comparing and experimental teaching are used in this article.*

Results. *The effectiveness of Religion lessons implementation into mandatory core curriculum of the Christian Denominational schools in Germany during the period from 1945 till the end of the 1980s has been investigated and it showed its high efficiency. Religious teaching and upbringing during this period of time was an essential part of all schools in Germany, including denominational ones.*

Originality. *The peculiarities of teaching Religion lessons in German denominational schools during the mentioned period: the preparation of the lessons, books for the lessons, the leading of God's services at school, alternative Religious lessons (lessons on ethic and moral), the contents of the Religious lessons, namely the topics for learning are represented in this article.*

Conclusion. *The teaching of Religion and Religious upbringing during the period from 1945 till late 1980s of the XX century was completely vital in the educational and upbringing process of all schools in Germany, as well as denominational schools. Children were taught spiritual truths from 2 till 4 hours a week. Teachers received preparatory teaching in Pedagogical seminaries but for teaching in the gymnasiums they had to acquire education in the universities. Teachers organized professional unions with the aim of giving theological and pedagogical help.*

Key word: *Religion lessons, denominational schools, teachers' unions, the role and tasks of the schools, spiritual truths, moral upbringing.*

Актуальність нашого дослідження визначається необхідністю здійснення духовно-морального виховання учнів у школах України, розкриття напрямів впровадження уроків релігії до інваріантної складової навчально-виховного процесу шкіл, адже у час демократизації та глобальних перетворень, які мають місце у нашій державі, підготовка духовних, високоморальних громадян є важливою і актуальною. Викладання релігії у школах Німеччини має довготривалу історію та гарні здобутки, а тому звернення до досвіду цієї країни у царині навчання релігії та здійсненні духовно-морального виховання вважаємо гідним наслідування.

Під час проведення нашого дослідження ми спиралися на праці відомих німецьких дослідників, таких як А. Кеслер (A. Kessler), К. Гретляйн (Chr. Grethlein), В. Штурм (W. Sturm), М. Ган (M. Hahn), Ф. Рікерс (F. Rickers), Р. Рітнер (R. Rittner), Ф. Швайцер (F. Schweitzer), у яких порушено питання навчання релігії та організації занять з релігії у певних типах євангельських та католицьких шкіл, наведено цілі та завдання окремих локальних закладів освіти, висвітлено загальні тенденції розвитку навчання релігії у Німеччині.

Метою нашої статті є дослідження специфіки викладання релігії в християнських конфесійних школах Німеччини у період з 1945 р. до кінця 80-х рр. XX ст.

Із початком нової післявоєнної епохи у Німеччині відбулися зміни у викладанні релігії у конфесійних школах. Замість назви предмета «заняття з релігії» у багатьох місцевостях почали використовувати назву «християнське вчення», «християнське навчання» та «євангельське/католицьке навчання». На думку дослідника Х. Кітеля (H. Kittel), керівника відділу з євангельського виховання при Міністерстві освіти Німеччини, «заняття з релігії не повинно було більше являти собою синтез релігії та культури, викладатися повинно було Євангеліє Христа, як Слово Боже» [1, с. 10].

В організаційному плані у повоєнний період відбулося повернення до часів викладання релігії Веймарської республіки. Заняття з релігії у перших чотирьох класах конфесійних шкіл на більшості території Німеччини проводилися чотири рази на тиждень, у Гессені та Баден-Вюртемберзі три години, у Шлезвіг-Гольштейні, Бремені та Гамбурзі – дві, у середніх та вищих школах на вивчення релігії відводилося дві години, у професійних школах – по одній годині. Однак de facto через брак вчителів години на вивчення релігії скорочувалися, так що у нових навчальних планах на вивчення релігії виділялося по дві години. До поч. 50-х рр. відмічався надзвичайно сильний брак учителів, який не можна було покрити навіть через залучення до викладацької діяльності служителів церкви.

На упровадження нових навчальних планів у німецьких школах безпосередній вплив мала праця М. Альбертца (M. Albertz) та Б.-Х. Форка (B.-H. Forck) «Євангельське християнське вчення. Навчальний план для різних вікових категорій» («Evangelische Christenlehre. Ein Altersstufen-Lehrplan»), яку вперше було видано у 1938 р. та перевидано вже після війни. На заняттях з релігії вивчалися Старий заповіт, Новий заповіт, історія церкви та церковне життя. Крім ознайомлення із матеріалом, що пропонувався для вивчення, учні повинні були заучувати певні уривки із Святого Письма напам'ять. Як зазначають дослідники К.-Е. Ніпков (K.-E. Nipkow) та Ф. Швайцера (F. Schweitzer) в центрі заняття з релігії у досліджуваній період знаходився учитель, який розповідав учням певну історію, завдання учнів зводилося до її повторювання та вивчення напам'ять. На заняттях при цьому використовувалися Біблія, піснеспівник та катехізис [2, с. 22].

У післявоєнний період викладачі релігії у Німеччині послуговувалися здобутками викладання релігії у минулі часи, зокрема періоду Веймарської республіки. Так, у рекомендаціях Вестфальської катехічної служби від червня 1947 р. щодо укладання нових навчальних планів з християнського навчання зокрема зазначалося, що окрім Біблії, катехізиса та піснеспівника, яким відводилася провідна роль у навчанні релігії, до навчальних планів слід вводити твори з літератури та мистецтва [3, с. 75]. Прихильники теологічного підходу у викладанні релігії, вважали навчання релігії не просто шкільним предметом з-поміж інших, але основою усього виховання, і сонцем, яке своїми променями усе шкільне життя освітлює, тепле та

освячує [3, с. 76]. Наслідком такого розуміння стало введення шкільних Богослужінь та духовних міркувань, як невід'ємної частини навчально-виховного процесу. При цьому акцентувалася увага на побудові тісних взаємин із місцевими християнськими громадами, а доручення учнів до життя помісних церков ставало безпосереднім завданням вчителів.

Так звана «Берлінська модель» вважалася кращим прикладом концепції «Церкви у школі» і була прикладом спільної відповідальності за духовний розвиток юного покоління, про що зазначалося у статті 7 Веймарської конституції [4, с. 485]. Однак насправді питання регулювання викладання релігії у школах було передано церквам, так що викладали цей предмет переважно церковні катехети, а заняття з релігії – через не обов'язковість вивчення – проводилися останніми уроками.

Важливу роль у наданні християнському навчанню провідних позицій у навчально-виховному процесі відіграла книга Берлінського пастора Отто Дібеліуса (Otto Dibelius) «Століття церкви» («Das Jahrhundert der Kirche»), яка з'явилася у 1926 р. У своїй праці автор доводив нагальну потребу у здійсненні християнського виховання та навчання релігії у школах та заохочував батьків віддавати їхніх дітей на вивчення релігії. Результатом таких зусиль було те, що 1946 р. 86 % усіх дітей євангельської віри було зареєстровано для вивчення релігії у школах. Однак слід зазначити, що предмети духовно-морального спрямування через не обов'язковість вивчення продовжували проводитися останніми уроками. Нагальними питаннями організації навчання релігії було також питання оплати праці церковних катехетів. У період до 1951 р. оплата їхньої праці складалася із так званих «шкільних грошей» («Schulgroschen»), тобто сплати кожним учнем 50 фенігів у місяць.

Наприкінці 60-х рр. у німецькій науковій й публіцистичній літературі з'явилося кілька статей, які були направлені проти проведення заняття з релігії у школах. Зокрема у працях «Проектної групи за відокремлення школи від церкви» соціалістичної вчительської спілки Франкфурта вказувалося на неприпустимість змушування учнів до вивчення релігії, оскільки це позбавляє учнів активної суспільної позиції та робить їх безвольними та пасивними [5, с. 15]. У цей період, передусім у великих містах, спостерігалася масова відмова на відвідання занять з релігії у старших класах державних шкіл [6, с. 90]. Як зазначає дослідник Альфред Зайферляйн (Alfred Seiferlein), на початку 70-х рр. залежно від місцевості від вивчення релігії відмовилося 25–30 % старшокласників загальноосвітніх шкіл.

Як протидію такій тенденції федеральні землі стали вводити вивчення альтернативного предмета з морально-етичного виховання. Вже у 1972 р. з'явилися окремі положення у конституціях Баварії та Райнланд-Пфальц, які дозволяли вивчення «етики» для тих учнів, які відмовлялися від вивчення «релігії». Слід зауважити, що до початку 80-х рр. кількість відмов від

вивчення релігії суттєво зменшилася. Наприкінці 60-х – на початку 70-х рр. ХХ ст. відбулося прийняття у більшості земель постанов, які забороняли проведення шкільних Богослужінь та духовних роздумів [7, с. 3], що було звичайним явищем упродовж усієї історії розвитку шкільної освіти у Німеччині. Із прийняттям таких постанов втрапився органічний зв'язок між школою та церквою.

На початку 70-х рр. У Німеччині з'явилися нові навчальні плани для занять з релігії, які пропонували вчителю широку свободу дій. Стрижнем усіх запропонованих тем повинно було стати практично зорієнтоване заняття, «відповідність дійсності», а тому безпосереднім завданням німецького вчителя ставало навчити учнів «справлятися із ймовірними життєвими ситуаціями» [8, с. 11]. Цікаво, що теми, які пропонувалися для вивчення на уроках мали більше суспільно-політичний та психологічний характер, аніж суто релігійний, як-от: «Страх», «Третій світ», «Расизм», «Гастарбайтери», «Біологічна маніпуляція», «Кохання і сексуальність», «Захист навколишнього середовища», «Агресія і насильство», «Зірки та ідоли», «Авторитарне виховання», «Сучасна система покарання», «Війна і мир» (в контексті в'єтнамської війни), «Вмирання і смерть», «Люди поза суспільством» [9, с. 80]. Ці теми розглядалися спочатку лише у старшій школі, але вже через кілька років суспільно-політичні теми почали розглядатися і у початковій школі. Саме у цей час спостерігалось послаблення конфесійного характеру занять з релігії. На поч. 70-х рр. у старших класах гімназій учні мали можливість вибору між католицьким та євангельським заняття з релігії. Але тут слід відзначити, що ця фаза тривала недовго, що було спричинено загальним розвитком суспільства у бік конфесійної гетерогенності, а також зростанням кількості тих, хто заявив про офіційний вихід із церкви. У часи кризи занять з релігії євангельська церква почала приділяти особливу увагу розвитку занять з релігії у євангельських приватних школах [2, с. 17].

Період кінця 70-х – 80-і рр. ХХ ст. можна вважати фазою консолідації занять з релігії. У цей час зменшилася кількість учнів, які відмовлялися вивчати релігію, у старших класах гімназій релігія впевнено отримала місце предмета з якого учні мали право скласти іспит на абітур. У цей час були розроблені нові навчальні плани, однак варто відмітити, що у різних федеральних землях вони мали різні акценти. У Нижній Саксонії, зокрема, у навчальних планах 80-х рр., акцентувалося на зв'язку школи із церквою, а у землі Райнланд-Пфальц заняття з релігії мало цивільно-релігійний напрямок [10, с. 357].

На деяких територіях Німеччини, зокрема на півночі, де великої популярності набула так звана «Бременська модель» («Das Bremer Modell»), заняття з релігії у деяких класах зовсім не проводилися, у Гамбурзі, відмова католицької церкви від проведення занять з релігії у державних школах, погано позначилася на відвідуванні занять духовно-морального спрямування.

З середини 80-х рр. у Німеччині серед релігійно-дидактичної літератури популярності набули підручники для початкової школи католицького педагога й дослідника Х. Хальбфаса (H. Halbfas). Найбільш відомою була серія підручників під назвою «Заняття з релігії у початковій школі», яка вийшла у період між 1983 та 1986 рр. Наступні праці цього педагога були адресовані учням старшої школи. Цікаво, що наукові й методичні доробки Х. Хальбфаса (H. Halbfas) були знаними й використовувалися на заняттях з євангельської релігії та у євангельських школах. Однак слід зазначити, що екуменічна спрямованість підручників цього видатного педагога не знайшла однозначного схвалення серед усіх вчителів релігії католиків і протестантів.

Вчителі релігії у Німеччині у післявоєнний період дотримувалися поглядів донационалістичної епохи. У 20-і рр. у Пруссії були створені педагогічні академії, у яких студенти упродовж чотирьох семестрів готувалися до вчительської професії у початкових школах. Частина цих педагогічних академії була згодом перейменована на педагогічні інститути. У період диктатури націонал-соціалізму кафедри підготовки вчителів релігії були закриті. У післявоєнний період кафедри релігійної педагогіки знову розпочали свою діяльність. У деяких землях існувала можливість здобуття вчительської професії у семінаріях. Іншою була специфіка отримання професії вчителя гімназії, для яких обов'язковою умовою було навчання в університеті. Курс навчання нагадував підготовку священнослужителів у дещо зміненій формі. Незважаючи на різні можливості отримання педагогічної освіти, у післявоєнний період відзначалася недостатня кількість вчителів, які б могли викладати заплановану у навчальних планах кількість годин. Тому до викладання релігії залучалися служителі церкви, за виконання цієї роботи вони отримували провіант. Для вирішення проблеми з нестачею вчителів, передусім вчителів початкової школи, створювалися курси перепідготовки, які тривали кілька місяців.

З 1958 р. переважна більшість федеральних земель відмовилася від неакадемічної педагогічної освіти. Для підготовки вчителів релігії існувала лише можливість отримання освіти у педагогічних академіях, які у зазначений час були організовані за конфесійною ознакою.

Відразу по закінченню війни постало питання про надання церкві повноважень щодо здійснення нагляду за проведенням занять з релігії у школах. Незважаючи на відсутність одностайної позиції у цьому питанні та явно виражене невдоволення частини вчителів участю церкви у навчальному процесі шкіл, за церквою Німеччини була залишена контролююча функція за викладанням релігії у школах [11, с. 762].

Підвищенню якості занять з релігії сприяло утворення у 50-х рр. ХХ ст. профспілок вчителів релігії. У 1952 р. ці спілки об'єдналися у «Робочу групу Євангельських вихователів Німеччини» («Arbeitsgemeinschaft Evangelischer Erzieher in Deutschland»). Важливим досягненням цього органу було, як зазначає Фріц-Гюнтер Фогтман (Fritz-Günther Vogtmann), голова спілки,

утворення дослідницького інституту, основним завданням якого було надання теологічної й педагогічної допомоги вчителям з релігії. У 1954 р. відбулося заснування інституту Я.-А. Коменського, як інституції з питань євангельської педагогіки, завдяки діяльності якого до сьогодні відбувається підготовка й координація занять з релігії у школах, а релігійна педагогіка розвивається як наука. Велику методичну підтримку заняття з релігії у школах отримали завдяки виходу у 1949 р. першого номеру фахового часопису «Євангельський вихователь» («Evangelischer Erzieher»), який видавався авторським колективом, очолюваним Оскаром Хамельсбеком (Oskar Hammelsbeck) [12, с. 9].

Із змінами суті та завдань занять з релігії наприкінці 60-х рр. ХХ ст. змінилася роль і завдання вчителів, які цей предмет викладали. Так, замість вчителя-проповідника вчитель почав виконувати роль вчителя-куратора. У цей час почалися розроблятися нові педагогічні концепції щодо ролі вчителя та викладання релігії у школі. Зокрема популярності набули погляди Дітера Штудта (Dieter Stoodt), який розумів заняття з релігії як «заняття-терапію» («Therapeutischer Religionsunterricht») [13, с. 2]. Ці погляди не були широко втілені у життя через брак знань з психології більшості вчителів, однак на заняттях почали застосовуватися психологічні тести та консультації. На підтримку вчителям з релігії активізувалася педагогічно-теологічна діяльність церкви, яка зокрема випускала навчально-методичні посібники, такі як «Шьоберзькі зошити» («Schönberger Hefte»), з 1970 р., «Євангельське заняття з релігії у Берліні» («Evangelischer Religionsunterricht in Berlin»), з 1971 р., «Заняття з релігії з середини» («Religionsunterricht intern») з 1973 р.

З початку 80-х рр. ХХ ст. відмічається послаблення протистояння вчителів та офіційної церкви. Це підтверджують опитування, які були проведені серед вчителів релігії гімназій у Баварії (1981 р.) та Нижній Саксонії (1984 р.) [14, с. 98]. Однак водночас, на думку соціолога Андреаса Файге (Andreas Feige), «вчителі з релігії дотримувалися «симбіозної дистанції» [15, с. 117], що зокрема означало декларування дружельюбного ставлення до церкви, з іншого – збереження власної незалежності та ідентичності. Таким чином, заняття з релігії стали все більше суто шкільним предметом, одним з-поміж інших, без особливого акцентування на залученні до цього процесу церкви. Прикладом консолідації вчителів з релігії було заснування у 1984 р. єкуменічного щорічного видання під назвою «Щорічник з релігійної педагогіки» («Jahrbuch für Religionspädagogik»), який уперше з'явився у 1985 р.

Серед найбільш відомих теоретиків релігійної педагогіки ФРН у досліджуваній період слід відмітити науковців Оскара Хамельсбека (Oskar Hammelsbeck) та Хельмута Кітеля (Helmuth Kittel). Оскар Хамельсбек (Oskar Hammelsbeck) – прихильник традиційних поглядів євангельської церкви, який упродовж епохи націонал-соціалізму був відповідальним

референтом євангельської церкви за викладання релігії у школах, а у післявоєнний період очолював кафедру загальної педагогіки у Вупперталі. З 1946 по 1954 рр. він очолював відділ виховання й навчання Євангельської Церкви Німеччини, видавництво часопису «Євангельський вихователь» та інших релігійних видань. Сутність євангельського виховання він вбачав у здобутті людиною свободи, вважав, що «євангельське вчення про виховання повинно не тільки робити з людини християнина, а просто слугувати їй дороговказом у житті» [16, с. 56]. Хельмут Кітеля (Helmuth Kittel) мав критичну позицію щодо офіційної церкви. У націонал-соціалістичну епоху він підтримував гітлерівський режим, будучи членом НСДП (NSDAP) та СА (SA), а у післявоєнний період очолював у м. Целле (Celle) кафедру педагогіки. Після Другої світової війни великої популярності набуває його твір «Від заняття релігії до євангельського навчання» (Vom Religionsunterricht zur Evangelischen Unterweisung), у якому він популяризував ідеї не догматичного, а практичного християнства. У період 1965–1969 рр. він очолював інститут Я.-А. Коменського (Comenius Institut), був членом різноманітних церковних та державних комісій з викладання релігії.

Після спроб Мартіна Штальмана (Martin Stallmann) та його прихильників спрямувати заняття з релігії у школах у лоно герменевтики, від середини 60-х рр. з'явилася тенденція заперечення центральної ролі Біблії на заняттях релігії у школах. Х.-Б. Кауфман (H.-B. Kaufmann), керівник інституту релігійної педагогіки випустив працю «Чи повинна Біблія бути у центрі уваги на заняттях з релігії» («Muss die Bibel im Mittelpunkt des Religionsunterrichts stehen»), вказавши на необхідність зміщення акцентів при викладанні релігії із суто вивчення Біблії на потреби учнів. На думку науковця, традиційне визнання Біблії центром уваги під час викладання релігії не є обґрунтованим ані теологічно ані дидактично [17, с. 23]. Не заперечуючи значення Біблії для спасіння та вчення церкви, Х.-Б. Кауфман (H.-B. Kaufmann) закликав до переосмислення використання Біблії на уроках релігії у школах [17, с. 27]. Інший відомий педагог Г. Отто (G. Otto), представник герменевтичного напрямку у викладанні релігії, акцентував увагу на проведенні загального, нецерковного заняття з релігії. Однак слід зазначити, що до об'єднання Німеччини у 1990 р. його погляди не були втілені у життя.

Таким чином, можна зробити висновок, що релігійне навчання та виховання з 1945 р. до кінця 80-х рр. ХХ ст. було невід'ємною складовою навчально-виховного процесу усіх шкіл Німеччини, зокрема конфесійних. Релігії в школах навчали учнів від 2 до 4 годин у тиждень. Для забезпечення навчального процесу вчителі отримували підготовку у педагогічних академіях. Для викладання у гімназіях необхідною була університетська освіта. Контролююча функція за організацією та проведенням занять з релігії у конфесійних школах належала церкві. Вчителі релігії об'єдналися у профспілки, завданням яких було надання їм теологічної та педагогічної допомоги.

Список використаних літературних джерел

1. Kittel H. (1957). Vom Religionsunterricht zur Evangelischen Unterweisung. Hannover.
2. Nipkow K.-E., Scheilke Chr., Schreiner M. (1999). Evangelische Schule als öffentlicher Handlungs- und Verantwortungsbereich der Kirche. *Handbuch evangelischer Schulen*. Güttersloh, 13–23.
3. Kessler A. (2000). Schule, Religionsunterricht und Kirchlicher Unterricht im Wandel. Das Katechetische Amt und Pädagogische Institut der Evangelischen Kirche von Westfalen (1939–1999). Bielefeld.
4. Grethlein Chr. (1989). Das «Berliner Modell» – eine Rekonstruktion seines Ursprungs in religionspädagogischem Interesse. *450 Jahre Evangelische Theologie in Berlin*. Göttingen, 483–509.
5. Sturm W. (1971). Religionsunterricht gestern heute morgen. Der Erziehungsauftrag der Kirche und der Religionsunterricht an öffentlichen Schulen. Stuttgart.
6. Havers N. (1972). Der Religionsunterricht – Analyse eines unbeliebten Fachs. Eine empirische Untersuchung. München.
7. Wegenast K. (1985). Gottesdienst mit Schülern. *Evangelischer Erzieher*, 37, 3–7.
8. Katechetisches Amt der Evangelisch-Lutherischen Kirche in Bayerb. (1972) *Curricularer Rahmenplan für den Evangelischen Religionsunterricht an der Hauptschule in Bayern*. München.
9. Rickers F., Dressler B. (2003). Epochaler Einschnitt und fortdauernde Geltung des problemorientierten Ansatzes. *Thematisch-problemorientierter Religionsunterricht*. Neukirchen-Vluyn, 77–98.
10. Hahn M. (1992). Evangelische Religion im Lehrplan. Ideologiekritische Analyse ausgewählter Lehrpläne für den evangelischen Religionsunterricht an Hauptschulen zwischen 1980 und 1990. Weinheim.
11. Rittner R., Schäfer R., Kuropka J., Schmidt H. (1999). Zwischen 1945 und 1970. *Oldenburgische Kirchengeschichte*. Oldenburg, 750–787.
12. Schweitzer F. (1998). Können wir noch Evangelische Erzieher sein? Eine Zeitschrift und ihr theologisch-pädagogisches Programm – nach 49 Jahren neu gelesen. *ZPT 50*, 6–17.
13. Stoodt D. (1971). Die Praxis der Interaktion im Religionsunterricht. *Evangelischer Erzieher*, 23, 1–10.
14. Grethlein Chr. (1984). Religionsunterricht an Gymnasien – eine Chance für volksskirchliche Pfarrer. Frankfurt a. M..
15. Kürten K. (1987). Der evangelische Religionslehrer im Spannungsfeld von Schule und Religion. Neukirchen-Vluyn.
16. Hammelsbeck O. (1950). Evangelische Lehre von der Erziehung. München.
17. Kaufmann H.-B. (1973). Streit um den problemorientierten Unterricht in Schule und Kirche. Frankfurt a. M.

Рецензент: д.пед.н, професор Поташнюк І. В.

УДК 81'243+811.111

DOI 10.5281/zenodo.3562129

Завальнюк Вікторія Володимирівна, к.пед.н., доцент кафедри романо-германської філології (Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка Степана Дем'янука, м. Рівне), zavalnyk.v@gmail.com

ОРГАНІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ В АМЕРИКАНСЬКИХ ПІСТИЧНИХ ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ

Анотація. У статті досліджено організацію навчально-виховного процесу в американських пістичних школах на прикладі закладів Н.-Л. Цинцендорфа, які ґрунтуються на християнських засадах і основним завданням яких є надання ґрунтовної фундаментальної освіти та формування в учнів християнського світогляду. Розкрито, що школи Цинцендорфа є популярними в Америці, а також в усьому світі навчально-виховними інституціями, що приваблюють вихованців та їхніх батьків наданням глибоких фундаментальних знань.

Ключові слова: християнські пістичні школи, навчально-виховні заклади, американські школи, християнське виховання, високomorальна людина, християнські цінності.

Zavalniuk Viktoriia Volodymyrivna, Ph.D. in Pedagogic Sciences, Associate Professor of the Department of Roman-Germanic Philology (Academician Stepan Demianchuk International University of Economics and Humanities, Rivne), zavalnyk.v@gmail.com

ANALYSIS OF THE EDUCATIONAL AND UPBRINGING PROCESS IN THE AMERICAN PIETISTIC EDUCATIONAL INSTITUTIONS

Abstract.

Introduction. Pietistic educational institutions, namely Moravian College and Theological Seminary and Linden Hall Seminary, are nowadays extremely popular educational institutions founded by Zinzendorf. They attract pupils and their parents by providing profound basic knowledge in many subjects and as an important task of the schools is to encourage students to lead a life of Christian virtues, all the activities of the Zinzendorf's schools, including musical events, theatrical performances, sports, etc. include elements of Christian symbolism.

Purpose. The purpose of this article is to analyze the educational and upbringing process in the pietistic educational institutions in America. In accordance with the stated goal, the research tasks are to analyze the organization of the educational and upbringing process of the Moravian College and Theological Seminary; carry out a comparative analysis of Zinzendorf's schools with US public schools to determine their success rate.

Methods. The methods of critical analyzing, comparing and experimental teaching are used in this article.

Results. The implementation of Christian elements in the educational and upbringing process in the Zinzendorf's schools has been investigated and it showed

its high efficiency in the formation of students' Christian outlook. The application of a tolerant approach toward students and the promotion of scientific and social activities significantly increases the chances of school graduates to their successful integration and obtaining the professional qualifications in the future.

Originality. *Spiritual degradation of the society as well as slow moral decay raises the need to resolve the question of the development of the paradigm of education of personality based on Christian moral values. Zinzendorf's schools have received an international acclaim and attract pupils by providing both elements of Christian symbolism and profound basic knowledge in many subjects that show the effectiveness of such education and upbringing.*

Conclusion. *The analysis of the educational and upbringing process of the N.-L. Zinzendorf's Christian institutions in the USA gives reasons to claim that Christian educational institutions show a much higher success rate than public schools. The educational tradition of N.-L. Zinzendorf, which is based on Christian principles, has not lost its relevance nowadays. It is a driving force to bring up a high-moral person with high spiritual principles of life.*

Key words: *Christian pietistic schools, educational institutions, American schools, Christian education, a high moral person, Christian values.*

Наявність сучасної духовної деградації суспільства та морального занепаду породжує необхідність вирішення питання про розробленість парадигми виховання особистості на ґрунті загальнолюдських та християнських цінностей. Питання виховання високоморальної людини, яка керується моральними вимогами та заповідями, порушувалося ще за часів Ярослава Мудрого і, по своїй суті, не є чимось новим та новітнім, проте переосмислення та вплив на формування високоморальної людини із високими духовними принципами життя набуває своєї актуальності у часи сьогодення.

Дослідженню питання про неможливість досягнення успіху у вихованні дітей без християнської складової у виховному процесі присвячували свої наукові студії чимало видатних, всесвітньо відомих педагогів, зокрема Я.-А. Коменський, П. Юркевич, А.-Г. Франке, Н.-Л. Цинцендорф, які у своїй освітньо-педагогічній діяльності акцентували увагу на важливості впровадження у навчально-виховний процес заснованих ними шкіл елементів християнської етики, вивчення Біблії та молитви. До питання виховання високоморальних, духовно багатих та відданих громадян нашого суспільства у своїх наукових студіях неодноразово зверталися такі вітчизняні вчені, як Ж. І. Андрухів, І. Бех, А. Вирущ, М. Євтух, В. Жуковський, А. Завальнюк, Т. Ільїна та ін. Однак, дослідження нами навчально-виховного процесу шкіл Цинцендорфа в США на сучасному етапі – християнських навчально-виховних закладів із 200-річною історією та порівняння його з українським досвідом – дає підстави стверджувати, що на сьогодні у вітчизняній педагогіці вище окреслене питання є недостатньо вивченим.

Метою нашої статті є дослідження організації навчально-виховного процесу в християнських закладах Цинцендорфа в США.

Відповідно до окресленої мети завданням дослідження визначено:

- проведення аналізу організації навчально-виховного процесу в Моравському Коледжі та Теологічній Семінарії США;
- здійснення порівняльного аналізу діяльності шкіл Цинцендорфа із державними американськими школами з метою оцінки рівня успішності випускників різних навчальних закладів.

Усі американські християнські заклади поділяють на два види: конфесійні, які належать до певної релігійної конфесії, та, міжконфесійні. Процес навчання та виховання в таких школах будується на загальних принципах та законах Святого Письма і за останні десятиріччя в Америці спостерігається тенденція збільшення християнських навчально-виховних закладів. Так, відповідно до статистичних даних на 2001–2002 навчальний рік кількість останніх зросла на 10 % [1], а у 2015 році кількість студентів зарахованих у приватні навчально-виховні заклади збільшилася на 10,2 % у порівнянні із 2011 роком [2, с. 24]. Основні причини такого зростання, на нашу думку, пов'язані із зниженням рівня академічних програм у державних навчально-виховних закладах, про що свідчать результати незалежного тестування; секуляризацією державної системи освіти, що призвело до відходу від дотримання у закладах християнських традицій і зумовило падіння моральних принципів; вилучення з навчальних програм шкіл елементів вивчення Святого Письма та проведення спільних молитов.

В США для приватних, зокрема християнських навчально-виховних закладів та більшості державних не існує обов'язкової державної програми та загального навчального плану. Проте діє мінімальний державний стандарт, національний консенсус, який є обов'язковим для усіх загальноосвітніх шкіл у кожному штаті. Мінімальний державний стандарт передбачає надання учням необхідного об'єму знань з основних предметів. При виконанні такої умови християнські заклади мають повну свободу як при складанні своїх навчальних планів, так і у навчальному процесі в цілому. Одним із головних органів з акредитації та контролю за діяльністю християнських закладів в Америці є Міжнародна Асоціація Християнських Шкіл (ACSI – Association of Christian Schools International), яка підтримується Департаментом освіти у багатьох штатах, а її програма визнана Національною радою акредитації християнських закладів.

Християнські навчально-виховні заклади забезпечують значно вищий рівень успішності, ніж державні школи, свідченням чого є проведення різноманітних наукових досліджень, зокрема «Харкут – 2005» (Harcourt), при якому особлива увага приділяється підсумкам головного тестування Стенфорда (SAT) [3, с. 216]. Цей тест був складений на основі національного консенсусу і використовується в державних і приватних навчально-

виховних закладах по всій Америці. Відповідно до офіційних даних національного центру статистики за 2002 рік кількість старшокласників приватних християнських шкіл та коледжів, які мають намір продовжити своє навчання у закладах вищої освіти, є вдвічі більшою у порівнянні із учнями старших класів державних навчально-виховних закладів. Такі високі показники успішності зумовлені, на нашу думку, такими чинниками, як: суворі критерії відбору учнів до шкіл та коледжів, невелика наповнюваність у класах, мотивація у навчанні, а також залучення батьків до всіх зовнішніх і внутрішніх процесів закладу.

Школи Цинцендорфа (Zinzendorf's schools) – є одними з найбільш впливовими християнськими закладами освіти в США і визнані на державному рівні приватними навчально-виховними закладами. Освітні заклади Цинцендорфа доступні для усіх категорій громадян. Їхнім завданням є надання ґрунтовної фундаментальної освіти та формування в учнів християнського світогляду. Від початку заснування навчально-виховні заклади Цинцендорфа є християнськими закладами, що виражається в участі учнів у християнських шкільних Богослужіннях, використанні під час навчально-виховного процесу молитов, біблійних оповідань, духовних псалмів, проведенні тематичних християнських спілкувань, бесід, святкувань. Усі заходи цих шкіл, зокрема спортивні, поводяться із застосуванням молитви та християнської символіки. Важливим завданням школи є прищеплення учням загальнохристиянських чеснот та норм християнської моралі, тому у школах часто проводяться заходи, метою яких є зміцнення школярів у християнській вірі: християнські роздуми, дитячі Богослужіння свята Біблії, театральні постановки на християнську тематику [4, с. 118].

«Християнські роздуми» відбуваються один раз на тиждень для усієї школи щопонеділка зранку і повинні нести благословення школярам на наступний тиждень. Захід проводять не вчителі шкіл, а інші «до школи близькі особи». Шкільні Богослужіння влаштовуються з приводу різноманітних свят, як от: календарні релігійні свята та початок чи кінець навчального року. Крім учнів, участь у таких Богослужіннях беруть батьки, випускники, спонсори. Один раз на рік шкільне Богослужіння влаштовують учні, задіяні у музичних виступах та підготовці тематичних доповідей. Заняття з релігії для всіх учнів є обов'язковими, проте на таких заняттях не обговорюють питання, що можуть викликати міжконфесійні протиріччя або образити релігійні почуття. Ці заняття ґрунтуються на переданні загальнохристиянських та загальнолюдських цінностей, вивченні основ християнської етики, формуванні в учнів демократичних поглядів та толерантної поведінки.

Найстарішим закладом серед шкіл Цинцендорфа в Америці слід вважати засновану у 1742 році у місті Віфлеєм (штат Філадельфія) школу-інтернат для дівчат – «Моравський коледж» («Moravian College»), який набув репутації школи високої виховної майстерності [5]. Цікавим, на нашу

думку, є той факт, що президент Америки Джордж Вашингтон особисто звертався до директора цієї школи із проханням зарахувати на навчання до школи двох його племінниць [6, с. 82]. У 1913 році школа отримала назву «Моравська семінарія та жіночий коледж» («Moravian Seminary and College for Women»). У 1742–1743 роках в США був заснований подібний заклад для хлопців у місті Назарет, який у 1863 році був зареєстрований як Моравський Коледж та Теологічна Семінарія («The Moravian College and Theological Seminary»). У 1945 році після двохсот років окремого функціонування школу для хлопців і Моравську семінарію та жіночий коледж було об'єднано у єдиний навчально-виховний заклад [5], який на сьогодні є шостим найстарішим навчально-виховним закладом США після Гарварда (1632), Коледжу Вільяма та Мері (1693), Коледжу Святого Іоанна у Аннаполісі (1696), Єльського університету (1701) та Пенсільванського університету (1740).

Починаючи з 2004 року, а потім кожного наступного року, Моравський коледж обирався і включався до Пристанського довідника «366 Найкращих коледжів». З початку заснування та упродовж його функціонування студенти цього коледжу отримали чимало національних нагород. Упродовж 2007–2009 рр. семеро найкращих студентів Моравського коледжу отримали статус стипендіата програми Фулбрайт (Fulbright Scholars), дев'ятеро студентів було відзначено стипендіями Фулбрайта (Fulbright Scholarship). Крім того, найуспішніші студенти отримували інші стипендії. Так, наприклад ті студенти, які у старших класах входять до 5 % найкращих та згідно підсумків головного тестування Станфорда (SAT) набирають не менш ніж 1450 балів, нагороджуються стипендією «Медальйон Каменського» («the Comenius Medallion full-tuition Scholarship»); інші успішні студенти відзначаються опікунською стипендією («the Trustee Scholarship») або стипендією добродійців (the Founders Scholarship) [2].

Моравський коледж та Теологічна Семінарія відкривають студентам безліч можливостей навчання в інших навчально-виховних закладах за кордоном: в Англії (Оксфорд, Бакінгем, Лондон); у Франції (Ренн, Париж); в Іспанії (Алкала, Аліканте, Севілья); в Німеччині (Ерфурт); в Італії (Рим, Флоренція); в Китаї (Шанхай, Пекін); в Японії (Токіо, Хіконе); в Індії (Гайдерабад, Джайпур); в Австралії (Вуллонгонг); а також в Кенії, Екваторі, Аргентині, Буенос-Айресі, Ірландії.

З метою заохочення студентів до здійснення наукових досліджень, до навчального плану коледжу входить програма «Можливості студентів для здійснення наукових досліджень» (SOAR program – Student Opportunities for Academic Research), яка передбачає стипендії, витрати на відрядження та затрати студентів під час здійснення дослідницької та творчої діяльності із керівником факультету. Так, наприклад, на літній період роботи така стипендія може досягати 3000 доларів. На нашу думку, така програма

допомагає моравським студентам краще зрозуміти вагомість стипендії у їх навчанні та сприяє налагодженню таких відносин, як учень-колега. У закладі студенти співпрацюють із професорами. Зазвичай їхні спільні проекти стосуються таких досліджень, як: аналізи природного середовища Монокасі-Крік, розвиток автоматичного програмного забезпечення, профілактична хірургія та їх вплив на зміни організму після інсульту та ін. Приблизно 25 % випускників цього навчально-виховного закладу продовжують своє навчання в аспірантурі [7].

Завдяки професійно поставленій музичній програмі, яка розвинулася із найкращих музикальних традицій Моравської церкви, Моравський коледж та Теологічна Семінарія здобули визнання та набули популярності серед інших навчально-виховних закладів. Приблизно 25 % їхніх студентів беруть участь у музичній програмі, а деякі студенти неодноразово ставали призерами багатьох міжнародних музичних конкурсів, де мали можливість продемонструвати свої музичні здібності та таланти, набуті у стінах цього закладу. При коледжі функціонує молодіжний хор прославлення, який здійснює турне по всій території США та за кордоном. Частими гостями коледжу є найкращі музичні виконавці, які також надають студентам майстер-класи з гри на музичних інструментах. При коледжі діє Моравська атлетична оздоровча програма, яка об'єднує цілий ланцюжок всіх американських студентів-атлетів, починаючи з чоловічої футбольної команди, та, закінчуючи, національною жіночою футбольною командою та командою з легкої атлетики.

Упродовж всього навчального року при коледжі випускається щотижнева газета «The Comenian», у якій друкуються студентські наукові статті, описуються шкільні події, вірші та повідомляються оголошення. На нашу думку, найоригінальнішим і гідним впровадження у навчально-виховні заклади України є також те, що кожного року у коледжі відбуваються вибори студентів до Об'єданого студентського управління (United Student Gouvernement). Це управління складається із власного Сенату, до якого входять по п'ять учнів з кожного класу та Виконавчого органу, членів якого обирають на один рік із всієї студентської спільноти. Вони покликані вирішувати усі шкільні питання, що виникають у процесі навчання, займаються проведенням студентських конкурсів та вечорів, консультуванням студентів з різних питань. Все це, на нашу думку, сприяє налагодженню дружніх стосунків між студентами та звільняє час викладачів, який вони можуть використати на підготовку до навчального процесу.

Після закінчення навчання у Моравському Коледжі та Теологічній Семінарії випускники отримують такі студентські та наукові ступені: бакалавр гуманітарних та математичних наук (the Bachelor of Arts), бакалавр наук (the Bachelor of Science), бакалавр наук у сфері дитячого консультування (the Bachelor in Science of Nursing), магістр із ділового

адміністрування (the Master of Business Administration), магістр освіти (the Master of Education), магістр богослов'я (the Master of Divinity), магістр мистецтв і пасторського консультивання (the Master of Arts in Pastoral Counseling), магістр мистецтв у сфері теологічних досліджень (the Master of Arts in Theological Studies).

При коледжі також організовано вечірні студентські програми для усіх дорослих, які бажають продовжити своє навчання та отримати науковий ступінь. Теологічна Семінарія має акредитацію від Асоціації Теологічних шкіл США та Канади (the Association of Theological Schools in the United States and Canada).

У 1746 році у місті Літітц (Lititz) Н.-Л. Цинцендорфом було сформовано ще один освітній заклад для дівчат – Лінденхольську семінарію (Linden Hall Seminary), яка і сьогодні продовжує своє функціонування і є найстарішою школою для дівчат у Сполучених Штатах Америки [8]. У Лінденхольській семінарії навчаються 210 учениць із 14 різних американських штатів, а також із 16 країн, які перебувають у закладі протягом усього робочого тижня і навчаються у невеликих за кількістю учнів класах. Вони мають можливість ознайомлюватися із широким спектром навчальних дисциплін: математика, наука, біологія, хімія, фізика, економіка, соціальні науки, іноземні мови (французька, іспанська), образотворче мистецтво (фотографування, кераміка, малювання), англійська, як друга, та інші. За підсумками тестування Стенфорда (SAT) учениці семінарії отримують найвищі бали, що вирізняє цей навчально-виховний заклад з-поміж інших жіночих закладів Америки. Життя учениць Лінденхольської семінарії насичене активною науковою та соціальною діяльністю: вони задіяні у багатьох шкільних та позашкільних проєктах, конкурсах та гуртках, включаючи гурток з образотворчого мистецтва, соціальної відповідальності, опіки навколишнього середовища, мультиплікації, у якому створюють політичні та сатиричні малюнки для шкільної публікації.

При школі випускається журнал «Linden Hall Magazine» та газета «The Ledger». Функціонують також математичний гурток, у якому учні готуються до математичних змагань і який походить за підтримки Математичної Асоціації Америки (the Mathematical Association of America), гурток всесвітнього спілкування, під час якого студенти з різних країн діляться традиціями та культурою своєї країни; гурток ООН, на який щотижня збираються учні старших класів для обговорення сучасних суперечливих політичних та дипломатичних питань. На драматичному та музичному гуртках учні розучують нові п'єси, музичні постанови, невеликі театральні уривки, співають у хорі, беруть індивідуальні інструментальні уривки та уроки з вокалу. При школі також організовано хор (the Linden Hall Chorus), учасників якого нерідко запрошують до інших міст, а у вересні 2010 року школу відвідав чеський дитячий хор скрипалів. В стінах Лінденхольської

семінарії часто проводять конкурси та змагання. Так, наприклад, у вересні 2010 року у семінарії відбувся другий літературний фестиваль, на який було запрошено сучасних американських письменників: Міталі Перкінса (Mitali Perkins), Лореля Снайдера (Laurel Snyder) та Джоша Берка (Josh Berk), а у грудні цього ж року було проведено Міжнародний учнівський конкурс ораторів. Цей навчально-виховний заклад для дівчат відкриває безліч можливостей для занять різними видами спорту. Учениці старших класів відвідують такі спортивні секції: аеробіки, йоги, бадмінтону, натільного тенісу, середніх класів – плавання, танців, баскетболу, футболу, їзди верхи.

Отже, дослідження організації навчально-виховного процесу у американських християнських закладах Н.-Л. Цинцендорфа дає підстави зробити висновок, що виховна традиція Н.-Л. Цинцендорфа, яка ґрунтується на християнських засадах, не втратила своєї актуальності в наш час та є рушійною силою виховання високоморальної людини із високими духовними принципами життя. Нині школи Цинцендорфа є дуже популярними не тільки в США, а й в усьому світі навчально-виховними інституціями, що приваблюють вихованців та їхніх батьків наданням глибоких фундаментальних знань. Кількість старшокласників приватних християнських шкіл та коледжів, які мають намір продовжити своє навчання у закладах вищої освіти, є вдвічі більшою у порівнянні із учнями старших класів державних навчально-виховних закладів. Це завдячується застосуванням в цих навчальних закладах толерантного підходу до учнів та заохочення їх до наукової та соціальної діяльності, що значно збільшує шанси випускників цих шкіл на успішну інтеграцію та здобуття у майбутньому необхідної професійної кваліфікації.

Список використаних літературних джерел

1. Digest of Educational Statistics. NY. 2004. URL: https://nces.ed.gov/programs/coe/pdf/Indicator_CGC/coe_cgc_2018_05.pdf (дата звернення: 27.09.2019)
2. Institute of Education Sciences. The Condition of Education 2015. U.S. Department of Education, 2015. 320 p.
3. Private Schools: A Brief Portrait, National Center for Educational Statistics. NY. 2015. 437 p.
4. Zimmerling P. Nikolaus Ludwig Graf von Zinzendorf und die Herrnhuter Brüdergemeine: Geschichte, Spiritualität und Theologie P. Zimmerling. Holzgeringen, 1999. 205 p.
5. College history. Moravian College URL: <http://www.moravian.edu/about/history.htm> (дата звернення: 25.09.2019).
6. Oldest United States Colleges and Universities. Washington and Lee University. Institutional Research URL: <http://www.wlu.edu/factbook/AboutW&L/history/nintholdest.htm> (дата звернення: 30.09.2019)
7. Завальнюк В. В. Організація навчально-виховного процесу в християнських коледжах США (на прикладі закладів Н.-Л. Цинцендорфа) *Наукові записки*. Видавництво національного університету «Острозька академія», Острог, 2013. № 23. С. 79–87.

8. Lititz Celebrates 250 Years. Amish Country News URL: <http://www.amishnews.com/towns/lititzhistory.htm> (дата звернення: 27.09.2019)

References

1. Digest of Educational Statistics. (2004). NY. URL: https://nces.ed.gov/programs/coe/pdf/Indicator_CGC/coe_cgc_2018_05.pdf (Last accessed: 27.09.2019).
2. Institute of Education Sciences. The Condition of Education. (2015). U.S. Department of Education.
3. Private Schools: A Brief Portrait, National Center for Educational Statistics. (2015). NY.
4. Zimmerling P. Nikolaus Ludwig Graf von Zinzendorf und die Herrnhuter Brüdergemeine: Geschichte, Spiritualität und Theologie P. Zimmerling. (1999). Holzgeringen.
5. College history. Moravian College URL: <http://www.moravian.edu/about/history.htm> (Last accessed: 25.09.2019).
6. Oldest United States Colleges and Universities. Washington and Lee University. Institutional Research URL: <http://www.ie.wlu.edu/factbook/AboutW&L/history/nintholdest.htm> (Last accessed: 25.09.2019).
7. Zavalniuk V. V. Orhanizatsiia navchalno-vykhovnoho protsesu v khrystyianskykh koledzhakh SShA (na prykladi zakladiv N.-L. Tsyntsendorfa). (2013). *Naukovi zapysky* (scientific notes). Vydavnytstvo natsionalnoho universytetu «Ostrozka akademiia», Ostroh, 23, 79–87 (In Ukrainian).
8. Lititz Celebrates 250 Years. Amish Country News URL: <http://www.amishnews.com/towns/lititzhistory.htm> (Last accessed: 27.09.2019).

Рецензент: д.пед.н., професор Поташнюк І. В.

УДК 371. 056.264.4

DOI 10.5281/zenodo.3562151

Замелюк Марія Іванівна, к.пед.н., старший викладач кафедри дошкільної освіти (Луцький педагогічний коледж), **Міліщук Світлана Олексіївна**, викладач кафедри дошкільної освіти (Луцький педагогічний коледж), **Магдисюк Людмила Іванівна**, к.психол.н., доцент кафедри практичної та клінічної психології (Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки), 1369301@ukr.net

«ДАРИ» ФРЕБЕЛЯ: ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ

Анотація. У статті досліджено сучасну освітню технологію, що використовується в дошкільній освіті – «Дари» Фребеля. Обґрунтовано психолого-педагогічний аспект гри дітей дошкільного віку. Проаналізовано дослідження вітчизняного та зарубіжного досвіду роботи щодо ігрової діяльності дітей дошкільного віку. Розкрито необхідність використання «Дарів» Фребеля для удосконалення роботи з дітьми дошкільного віку. Запропоновано напрями навчання і супровід дітей з аутизмом.

Ключові слова: дошкільна освіта, гра, інтелектуальний розвиток, «Дари» Фребеля, аутизм, корекційна робота.

Zameliuk Mariia Ivanivna, Ph.D in Pedagogic Sciences, Senior Lecturer of the Department of Preschool Education (Lutsk Pedagogical College), **Milishchuk Svitlana Oleksiivna**, Lecturer of the Department of Preschool Education (Lutsk Pedagogical College), **Mahdysiuk Liudmyla Ivanivna**, Ph.D. in Psychology Sciences, Associate Professor of the Department of Practical and Clinical Psychology (Lesya Ukrainka Eastern European National University, Lutsk), 1369301@ukr.net

FROEBEL GIFTS: A PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL ASPECT

Abstract.

Introduction. *The educational environment is designed to create the conditions for: the formation of a common culture, including the aspect of spiritual and moral development and upbringing; development of physical, intellectual and personal qualities; formation of prerequisites for educational activity; ensuring the possibility of achieving social success; preservation and enhancement of physical and psychological health of preschool children; correction of deficiencies in the physical and mental development of children.*

Purpose. *The purpose of our study is to substantiate the psychological and pedagogical aspect of a play for preschool children.*

Methods. *The methods of analysis the research of domestic and foreign experience in the play activity of preschool children and the justification of the need to use Froebel Gifts to improve working with preschool children are used.*

Results. *In the process of using the Froebel Gifts game set, you can design and apply games in the following areas: social and communicative development; speech development; artistic and aesthetic development; physical development. Children with great interest and pleasure play with Froebel Gifts, create compositions, come up with plots, and play familiar tales, developing*

creative abilities. Consequently, Froebel Gifts is a mobile methodological complex that allows you to adjust the course of the game to the wishes and abilities of a child. The range of activities with all educational kits is not limited to the methodology proposed by Froebel—a teacher has the right to show his creativity and imagination where and how he could use this or that «gift» or to consider their integration, to supplement their own tasks.

Originality. *The article proposes to expand individual correction programs, including work on visual perception and generalization (sorting, matching identical and non-identical objects, modeling and construction on the model-used Froebel Gifts, correction of sensory disturbances (used hanging modular Fiber) with inflatable camera, yoga hammock, swing large suspension round) To optimize the corrective and developmental process of children 3 years of age and children with signs of autism used to introduce a game set of Froebel Gifts, which will allow: to solve various pedagogical tasks in the play form that is most accessible for children with signs of autism; children, characterized by ritual and repetitive actions, like symbolic games, they tend to perceive objects with the help of touch.*

Conclusion. *Based on the study, we can conclude that the use of Froebel Gifts— is a health, and educational areas of work with children. The main task of the institution of preschool education is to create favorable conditions for the mental, moral, emotional and physical development of a child that is to promote the full development of a personality. However, while autistic manifestations in the work process can be offset, attenuated, it should be remembered that this developmental disability will persist throughout the life of individuals with autism, and they need constant special understanding and support from outside. In particular, it becomes a difficult task, becoming the main, ultimate goal of the entire correction process, which requires the painstaking work of speech therapists, educators, parents and children.*

Key words: *preschool education, game, intellectual development, Froebel Gifts, autism, corrective work.*

Освітнє середовище покликане створювати умови для: формування загальної культури, що включає аспект духовно-морального розвитку та виховання; удосконалення фізичних, інтелектуальних і особистісних якостей; формування передумов освітньої діяльності; забезпечення можливості досягнення соціальної успішності; збереження і зміцнення фізичного та психологічного здоров'я дітей дошкільного віку; корекції недоліків у фізичному й психічному розвитку дітей.

При цьому вагоме значення у формуванні особистості дитини, розвитку її креативності як базової якості особистості відіграє дошкільна освіта. Відтак, переосмислення пріоритетів, цілей і завдань навчання й виховання дітей дошкільного віку актуалізує питання становлення творчої особистості, виявлення та розвитку її здібностей, творчого потенціалу. Відповідно, в

процесі отримання дитиною дошкільної освіти забезпечується розвиток особистості, мотивації і здібностей дітей у різних видах діяльності.

У психолого-педагогічних дослідженнях відзначається, що розвиток дитини визначається змістом і характером спілкування з вихователем (М. Лісіна, В. Петровський та ін.), з батьками (З. Богуславська, С. Корницька, А. Рузская та ін.), відносинами з однолітками (Л. Башлакова, Т. Ерофеева, А. Рояк та ін.), діяльністю та досягненням дитиною успіху (Р. Буре, Т. Репіна, Р. Стеркиной та ін.), культурою спілкування (Т. Антонова, М. Ілляшенко, Н. Малетін, С. Петеріна та ін.).

Важливість гри для дітей дошкільного віку відзначали представники майже всіх напрямів зарубіжної психології, які намагалися пояснити гру дітей, формуючи при цьому свої загальні теоретичні концепції (психоаналіз З. Фрейда, структурна теорія К. Коффи, динамічна теорія особистості К. Левіна, теорія егоцентризму Ж. Піаже). Якщо і не всі представники цих різних напрямів робили спроби створити цілісну теорію дитячої гри, то всі так чи інакше намагалися інтерпретувати її основні симптоми [1, с. 278].

Зокрема, Дж. Селлі виділив дві основні особливості цієї форми гри, яка називається рольовою і займає особливе місце в дошкільному віці: перетворення дитиною себе й навколишніх предметів і перехід в уявний світ; глибока захопленість створенням цього вимислу та життям у ньому.

Гра, з точки зору Ж. Піаже, належить до світу аутистичних мрій, бажань, невичерпних можливостей. Цей світ найбільш важливий, він є справжня реальність для дитини, у всякому разі, цей світ для дитини не менш реальний, ніж інший – світ примусу, світ постійних властивостей предметів, світ причинності – світ дорослих.

Першим, хто розглянув гру як важливий засіб виховання та навчання дитини, був відомий німецький педагог ХІХ століття Фрідріх Фребель [2].

Нині наявність великого вибору ігор, що розвивають дитину, часто призводить до хаотичного їх використання та викликає труднощі у більшості педагогів при побудові цілісного педагогічного процесу. Ф. Фребель визначив дидактичну мету кожної гри та обґрунтував, у якій послідовності їх необхідно проводити; які ігри корисні для розвитку органів почуттів дитини, які – для розвитку мови, розуму, рухів; у якій послідовності варто використовувати ігри, визначивши для кожної гри своє місце і час, в результаті чого дитячі ігри стали предсвятити собою не хаотичну масу, а струнку і зв'язну систему. Все це говорить про те, що Фребель є автором першої системи дошкільного виховання.

Метою нашої статті є обґрунтування психолого-педагогічного аспекту гри дітей дошкільного віку.

Відповідно до визначеної мети в статті реалізуються такі завдання:

– дослідження вітчизняного та зарубіжного досвіду організації ігрової діяльності дітей дошкільного віку;

– обґрунтування необхідності використання освітньої технології «Дари» Фребеля для удосконалення роботи з дітьми дошкільного віку.

Ф. Фребель першим розглянув гру і ручну працю як важливий засіб для розвитку природних задатків дитини з народження, визнав індивідуальність і природні здібності кожної дитини. Ним була розроблена унікальна методика суспільного дошкільного виховання, забезпечення практичними посібниками з простих і доступних матеріалів так званих «Дарів» Фребеля. Серед основних предметів для ігор науковець запропонував м'яч, кулю, валик, кубик, дощечки тощо. Зв'язок між цими предметами полягає в їх матеріальній основі, з їх допомогою можна вивчати форму, величину, вагу, число, колір, рух, тобто всі елементи людського знання.

Дитячі садки Фребеля були орієнтовані на гармонійний розвиток дитини, в них створювалася особлива розвивальна атмосфера, віталася свобода спілкування педагога та дитини, навчання було побудоване на практичних іграх-заняттях з урахуванням вікових особливостей дітей. Головний принцип Ф. Фребеля, який був реалізований педагогами – це не заважати дитині, а допомагати, розвиваючи все найкраще, що їй дала природа. Принцип, закладений в основу ігор з дарами – «інтерес – пізнання – творчість». Він був переконаний, що «дитяча гра – це дзеркало життя і вільний прояв внутрішнього світу». Однак педагог закликав дорослих направляти гру в потрібне русло, як би розпоряджаючись волею дитини, але ні на чому не наполягати (до слова, багато педагогів вважають цей факт досить негативною рисою методики Фребеля).

Інтеграція педагогічних ідей Ф. Фребеля у сучасну дошкільну освіту України та його ігрового набору «Дари» дозволила розширити можливості сприяння розвитку фізичних, інтелектуальних і індивідуальних якостей дітей, оскільки, робота з цим комплектом створює умови для організації спільної діяльності дорослого й дитини та самостійно-ігрової, продуктивної і пізнавально-дослідницької діяльності дошкільників.

Зокрема, «Дари» Фребеля – це звичайний матеріал, який можна знайти в будь-якій ситуації. Він виходив з того, що свобода дитячої творчості багато в чому обумовлюється іграшкою. Чим іграшка чіткіша і складніша, тим менше вона дає простору для власної творчості дитини. Складні та завершені іграшки обмежують свободу творчості, зумовлюючи гру і як би приковуючи дитину до відомих стереотипних дій. Чим простіша іграшка, тим більший простір залишається для самодіяльності дитини [2, с. 285].

Фребелівські іграшки відрізняються не тільки простотою, але й різноманітністю. Вони відповідають різним особливостям дитячого розуму й творчості, а також індивідуальним схильностям окремих дітей. З ними можна робити різні дії: будувати, клеїти, ліпити, малювати, вирізати тощо. Різні іграшки передбачалися для дітей різного віку: найменшим дітям

пропонувалися прості предмети, з якими неважко впоратися; дітям старшого віку – іграшки, що вимагають більшої самостійності та вмілості.

Ф. Фребель вніс зміни також у процес дитячих ігор. Він «очищав» і поліпшував відомі народні ігри та робив їх більш сприятливими для розвитку кожної дитини. Інша важлива зміна, внесена ним в процес дитячих ігор, – це текстове, словесне оформлення гри. Усі його ігри, які він сам називав «дарами», супроводжувалися пісеньками або віршами, багато з яких склав він сам. Нерідко ці пісеньки містили мораль або правило поведінки, таким чином, реалізовувався принцип єдності дії і слова. Зв'язок із словом робить дії дитини та її чуттєвий досвід більш осмисленими та усвідомленими. Через тексти, включені в дії, відбувається знайомство маленьких дітей з загальними властивостями й відносинами речей, що готує їх до засвоєння елементарних понять про навколишню дійсність. Крім того, пісеньки та вірші, які діти виконують разом з вихователем, сприяють естетичному розвитку дітей, розвитку почуття ритму, гармонії тощо [1, с.70].

У процесі використання ігрового набору «Дари» Фребеля, можна розробляти та застосовувати ігри за такими напрямками: соціально-комунікативний розвиток – «Світлофор», «Господарочка», «Веселий і сумний»; пізнавальний розвиток – «Що в мішечку?», «Віддзеркалення», «Будинок з кубів», «Назви геометричну фігуру», «Рахункові палички», «Запрошуємо в гості»; мовленнєвий розвиток – «Доріжка для колобка», «Що було раніше?»; художньо-естетичний розвиток – «Ми граємо й співаємо», «А що за вікном?», «Сонечко та квітка»; фізичний розвиток – «Злови кульку», «Обводимо очками фігури», «Повітряний футбол», «Весела карусель», «А я умію ходити, а ти що вмієш?», «Мишки, бережіть хвостик!», «Намісто для Марійки». Діти з великим інтересом та задоволенням граються з «Дарами Фребеля», створюють композиції, придумують сюжети та обіграють знайомі казки, розвиваючи творчі здібності.

Отже, «Дари Фребеля» – це мобільний методичний комплекс, який дозволяє коригувати хід гри під бажання і можливості дитини. Спектр його дії з усіма освітніми комплектами не обмежується методикою, запропонованою Фребелем – педагог має право проявити свою творчість і фантазію де і як він міг би використовувати той чи інший «дар» або продумати їх інтеграцію, доповнити їх власними завданнями.

Водночас навчання, на думку Ф. Фребеля, має бути спрямоване не на здобуття знань, а на зростання або розвиток особистості, в якому знання фігурує як суттєвий, але все ж побічний продукт, як засіб для досягнення мети [3, с. 290]. Не применшуючи важливості для свого часу реальних предметів, педагог головним пріоритетом навчання закликав вважати діяльність дитини, а не техніку процесу освіти. Він прагнув при цьому до розвитку характеру особистості, а не до простого здобуття відомостей у тренуванні розумових здібностей.

Таким чином, особистісний компонент у педагогічній системі Ф. Фребеля був системоутворюючим: це дозволяє стверджувати, що в його творчості вже в той час були закладені елементи того, що в сучасній вітчизняній педагогічній теорії та практиці називається особистісно-орієнтованою парадигмою освіти [4, с. 99].

Важливе місце у вченні Ф. Фребеля займають взаємини педагога та дітей. Педагог вимагав поважати дитину як «істотного члена людства» [4, с. 51], що повинна вчитися жити своїм власним життям. При цьому Ф. Фребель визнавав, що окрема людина включена в маленькі і великі суспільства. Але відчуючи себе «частиною великого цілого», вона одночасно повинна сама зберігати свою цілісність, бути «оригіналом, а не копією» [5, с. 148]. Педагог не повинен пригнічувати дитину, ставити себе над нею і вимагати, щоб вона орієнтувала на нього.

Як зазначалося вище, Ф. Фребелю належить ретельно розроблена теорія гри. Він проголосив новий метод освіти: в основі будь-якого навчання повинна бути гра. Думки педагога поділяє С. Гессен, який вважає, що гра повинна бути організована так, щоб в ній передчувався майбутній урок, щоб вона була не лише забавою, а освітньою діяльністю [6, с. 96]. Детально розробивши методіку гри у супроводі практичних посібників, Ф. Фребель утвердив навчальну гру як один із методів сучасної освіти.

У рамках нашого дослідження було проведено психолого-педагогічний експеримент з дітьми 3 року життя закладу дошкільної освіти «Сонечко» смт. Торчин, Луцького району, Волинської області. У експерименті брало участь 10 дітей (2 дітей з ознаками аутизму).

Тестування складалося із спостереження за поведінкою дітей, вивчалися звіти батьків, проводились бесіди з сім'єю. Потім здійснювався пошук і тестування мотиваційних стимулів дітей: комусь подобалися гучні іграшки, комусь – сенсорні пляшки. У всіх дітей самим мотиваційним виявився зал рухових навантажень з йога-гамаком і двома гойдалками – діти із задоволенням займалися за столом для того, щоб потім пограти в цьому залі. Оцінка початкових навичок (прохання, коментування, візуального сприйняття, моторної імітації, навичок розуміння мови, луна-реакцій, спонтанних імітацій) проводилася з заповненням у відповідні таблиці.

У процесі експерименту ми побачили, що у здорових дітей гра була досить різноманітною, а у аутистів – проста й однотипна. Вони завжди повторювали одні й ті ж ігри: весь час возили поїзд по колу, крутили колеса. У комбінаційній грі аутистичні діти здебільшого багаторазово повторювали одну і ту ж неусвідомлену комбінацію, що зумовлено неадекватним пізнанням ними зовнішнього світу. Здорові діти уміли комбінувати предмети, розуміючи зв'язок, який між ними існує. Під час функціональної гри здорові діти показували, що розуміють призначення предметів, їхня гра була осмисленою. Вони складали стіл і стільці в один

ряд та будували з них вежу. Функціональна гра поступово переходила у символічну. Здорові діти не мали проблем із грою «на ніби». Вони гралися у «тата та маму», уявляли себе зайчиком та машинкою чи поїздом. Аутистичні діти використовували палички виключно для того, щоб впихати їх у диванні подушки у процесі своєї стереотипної гри, а застосувати палички для виготовлення чупа-чупсу з пластиліну відмовлялися.

На наступному етапі для дітей були складені індивідуальні корекційні програми, що включали роботу над візуальним сприйняттям і узагальненням (сортування, зіставлення ідентичних і неідентичних об'єктів), моделювання та конструювання за зразком (використовувалися «Дари Фребеля», корекцію сенсорних порушень (використовувалися підвісний Фібер-оптичний модуль, підвісна гойдалка з надувною камерою, йога-гамак, підвісні круглі гойдалки).

Заняття проходилися два рази на тиждень. Після занять педагоги здійснювали фіксацію результатів занять для того, щоб, відпрацювавши певні навички, почати працювати з наступними. Батьки також частково залучалися до діяльності – періодично були помічниками педагогів і супроводжувачами. Таким чином, вони навчалися на практиці психолого-педагогічним прийомам. Повторне тестування дітей показало, що у дітей-аутистів на початок навчання були мінімальні бали, але вони показали значне зростання у балах: від 63 до 65 %. Інші діти мали досить хороший розвиток, і тому у них за період навчання зростання складало лише 8–15 %. В середньому ефективність комплексного корекційного втручання складала 25 %.

З метою оптимізації корекційно-розвиваючого процесу у дітей 3 року життя та дітьми з ознаками аутизму ми використовували ігровий набір «Дари» Фребеля, який дозволив вирішувати різні педагогічні завдання в ігровій формі, найбільш доступною для дітей з ознаками аутизму. Таким дітям властиві ритуальні і повторювані дії, їм подобаються знакові символи та властиво сприймати предмети за допомогою дотику.

Під час використання «Дарів» Фребеля ми переконалися, що:

- ігровий набір розвиває у дітей здатність спостерігати, просторове мислення, сенсорне сприйняття, творчі здібності, мовлення і візуально-моторну координацію;

- діти, граючись знайомилися з геометричними фігурами, тілами, числами, вчилися сортувати, класифікувати, порівнювати, складати послідовності;

- у дітей розвивалися соціальні та комунікативні вміння, дрібна моторика, пізнавальна діяльність, формувалися елементарні математичні вміння.

Ігровий набір «Дари» Фребеля у практичній діяльності з дітьми ми використовували, для:

- розвитку соціальних і комунікативних умінь;

- сенсорного розвитку;

- розвитку дрібної моторики;

- розвитку пізнавально-дослідницької та продуктивної діяльності;

- формування елементарних математичних уявлень;
- розвитку логічних здібностей;
- розвитку потреби у взаємодії з навколишнім світом;
- організації психолого-педагогічної роботи з дітьми.

Необхідно зазначити, що для розвитку дітей необхідно створити такі умови: безпосереднє спілкування з кожною дитиною; індивідуальний підхід до її почуттів і потреб.

Виходячи з проведеного дослідження можна зробити висновок, що використання «Дарів» Фребеля передбачає регулювання діяльності дітей для дотримання ними режиму, формування у них життєво важливих рухових умінь і навичок, що сприяють зміцненню їхнього здоров'я, стимулювання чутливості і рухової активності дітей, сенсорно-перцептивних процесів (*оздоровчий напрям*), що забезпечують соціальне формування особистостей, виховання їх з урахуванням особистісних факторів, розвиток у дітей творчих здібностей, корекцію пізнавальних процесів (уваги, пам'яті, асоціативності і гнучкості мислення, словникового запасу мови, уяви), виховання вміння висловлювати свої емоції. Розвиток і коригування зорових, слухових і тактильних відчуттів (*виховний напрям*); забезпечує засвоєння дітьми систематизованих знань; формування сенсомоторних умінь і навичок; розвиток моторних здібностей, передбачаючи, в першу чергу, формування звичок до активної діяльності, інтересу і потреби в удосконаленні сенсорних навичок дитини, впровадження в практику нетрадиційних методів і прийомів, формування уявлень про навколишній світ (*освітній напрям*).

Сучасний заклад дошкільної освіти – це місце, де дитина отримує досвід широкої емоційно-практичної взаємодії з дорослим і однолітками в найбільш важливих для неї сферах життя. Зокрема, оптимізація корекційного навчання вимагає дотримання специфічних вимог до його організації: необхідність одночасної роботи над усіма сторонами особистості дитини.

Вирішення проблеми підвищення ефективності корекційного навчання дітей з аутизмом і формування у них таких важливих якостей особистості, як розумова і мовна активність, може бути продуктивним лише тоді, коли усунення прогалин розвитку здійснюється як вид освітньої діяльності.

Зазначимо, що навчання і супровід дітей з аутизмом специфічні, оскільки специфічне саме порушення. Існує понад сімдесят різноманітних сучасних напрямів корекційної допомоги при аутизмі: поведінкова терапія – покрокове відпрацювання дій, методика комплексної медико-психолого-педагогічної корекції, заснована на уявленні про аутизм як афективний розлад.

Таким чином, головне завдання закладу дошкільної освіти полягає в тому, щоб створити сприятливі умови для розумового, морального, емоційного і фізичного розвитку дитини, сприяти всебічному розвитку її особистості. Однак, незважаючи на те, що аутистичні прояви в процесі роботи можна нівелювати, послабити, слід пам'ятати, що це порушення розвитку збережеться

впродовж усього життя осіб з аутизмом, тому вони потребують постійного особливого розуміння і підтримки з боку оточуючих людей. Відповідно, заняття з ними перетворюються на складне завдання, стає головною, кінцевою метою всього корекційного процесу, що вимагає копіткої роботи практичного психолога, логопеда, вихователів, батьків і дитини.

Список використаних джерел

1. Neumann K., Sauerbrey U., Winkler M. Fröbelpädagogik im Kontext der Moderne. Bildung, Erziehung und soziales Handeln. 1. Auflage. Verlag IKS Garamond. 2010.
2. Кноор К., Schwab M. Einführung in die Geschichte der Pädagogik. Pädagogen-Porträts aus vier Jahrhunderten. 4. Auflage. Wiebelsheim: Quelle u. Meyer. 1999. 318 s.
3. Фребель Ф. Педагогические сочинения. Т. 1. Воспитание человека. Изд. 2-е. Изд-во К.И. Тихомирова. 1913. 359 с.
4. Фребель Ф. Педагогические сочинения. Т. 2. Детский сад / пер. с нем. Н. Соколова. Книгоиздательство К. И. Тихомирова. 1913. 581 с.
5. Южанинова Е. В. Влияние педагогической мысли Германии конца XVIII – начала XIX века на становление педагогики и образования: монография. Нижний Тагил, 2007. 152 с.
6. Гессен С. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. Школа-Пресс. 1995. 449 с.

References

1. Neumann K., Sauerbrey U., Winkler M. (2010). Fröbelpädagogik im Kontext der Moderne. Bildung, Erziehung und soziales Handeln. 1. Auflage. Verlag IKS Garamond.
2. Кноор К., Schwab M. (1999) Einführung in die Geschichte der Pädagogik. Pädagogen-Porträts aus vier Jahrhunderten. 4. Auflage. Wiebelsheim: Quelle u. Meyer.
3. Froebel F. (1913) Pedagogicheskie sochineniya. T. 1. Vospitanie cheloveka. Izd. 2-e. Izd-vo K. I. Tihomirova (In Russian).
4. Froebel F. (1913). Pedagogicheskie sochineniya. T. 2. Detskiy sad / per. s nem. N. Sokolova. Knigoizdatelstvo K. I. Tihomirova (In Russian).
5. Yuzhaninova E. V. (2007). Vliyanie pedagogicheskoy myisli Germanii kontsa XVIII – nachala XIX veka na stanovlenie pedagogiki i obrazovaniya: monografiya. Nizhniy Tagil (In Russian).
6. Gessen S. (1995). Osnovy pedagogiki. Vvedenie v prikladnuyu filosofiyu. Shkola-Press (In Russian).

Рецензент: к.психол.н., доцент Мельник А. П.

УДК 373.3

DOI 10.5281/zenodo.3562160

Камінська Ольга Володимирівна, д.психол.н., професор, професор кафедри загальної психології та психодіагностики (Рівненський державний гуманітарний університет, kaminolga1@gmail.com)

КРЕАТИВНІСТЬ ЯК ЧИННИК СОЦІАЛІЗАЦІЇ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

Анотація. В статті висвітлено особливості впливу креативності на процес соціалізації дітей молодшого шкільного віку. Розкрито суть поняття креативність та її основні складові, визначено умови успішної соціалізації молоді. Проаналізовано особливості впливу ступеня розвитку креативності дитини молодшого шкільного віку на процес її соціалізації. Емпіричним шляхом встановлено, що більшості дітей притаманний середній рівень креативності. Виділено такі показники соціалізованості молоді, як емоційний комфорт, впевненість в собі, соціальне положення та соціальна активність. Підтверджено, що високий рівень креативності корелює з високим ступенем соціалізованості дітей шкільного віку.

Ключові слова: креативність, соціалізація, адаптація, творчі здібності, молодший шкільний вік.

Kaminska Olga Volodymyrivna, Doctor of Psychological Sciences, Professor, Professor of the Department of General Psychology and Psychodiagnostics (Rivne State University of the Humanities), kaminolga1@gmail.com

CREATIVITY AS A FACTOR OF SOCIALIZATION OF YOUNGER SCHOOL CHILDREN

Abstract.

Introduction. The study of the peculiarities of the relationship between the level of creativity and the degree of socialization of young school children remains an important task for psychologists and educators, since successful adaptation to the demands of society contributes to the development of the child's personality. Instead, violations of the socialization process can lead to a decrease in learning success, loss of initial motivation, the emergence of deviant behavior or personal deformities, which impedes the successful functioning of the individual. Taking into account this study of the peculiarities of the influence of the creativity of the individual on the process of its socialization will help to isolate the conditions that will allow to increase the degree of socialization of the younger student.

Purpose. The purpose of the article is to analyze the peculiarities of the influence of the degree of development of creativity of a child of primary school age on the process of its socialization.

Methods. The study was conducted using the following techniques: the creativity questionnaire (D. Johnson) and the projective method «My class» (A. A. Leskov).

Results. Using the D. Johnson Creativity Questionnaire, most children were found to have an average level of creativity. A small number of respondents

show very high and very low levels of respondents. To study the peculiarities of socialization of students, the projective method of My class was used. The following indicators were obtained: most children have an average level of emotional comfort, confidence and social activity. A large number of children evaluate their social status in the classroom as average. Pearson's linear correlation method was used to identify the relationship between the level of creativity and the degree of socialization of young children. High levels of creativity have been found to correlate with high levels of socialization.

Originality. *The main problematic aspects of socialization of younger students are specified; success indicators of this process have been determined; it is proved that creativity is a favorable factor of socialization; generalized theoretical provisions about the essence of socialization and its factors; the concept of «creativity» in the context of social processes is revealed.*

Conclusion. *Socialization is considered as the process of inclusion of the individual in society through the assimilation of rules and rules of functioning in it. The younger school age is a sensitive period in the process of socialization, as the range of social influences that the child feels on itself expands and there is a need to adapt to the new requirements. Thus, it is during this period that the social life of the child becomes, it is determined how adapted to the social requirements it will be in the future. Creativity development has been found to increase the child's socialization, as she has the ability to use non-standard approaches in building interactions and maintaining interpersonal relationships. In order to develop creativity, psycho-developmental technologies should be used to increase the level of originality and flexibility of thinking that can be applied in the course of individual work or in the context of a training group.*

Key words: *creativity, socialization, adaptation, creativity, younger school age.*

Дослідження особливостей взаємозв'язку рівня розвитку креативності та ступеня соціалізованості дітей молодшого шкільного віку залишається важливим завданням, що повстає перед психологами та педагогами, оскільки успішне пристосування до вимог соціуму сприяє становленню особистості дитини. Натомість порушення процесу соціалізації можуть призводити до зниження успішності навчання, втрати початкової мотивації, появи девіантних форм поведінки чи особистісних деформацій, що перешкоджає успішному функціонуванню особистості. Враховуючи це дослідження особливостей впливу креативності особистості на процес її соціалізації сприятиме виокремленню умов, що дозволять підвищити ступінь соціалізованості молодшого школяра.

В сучасній науці існують різноманітні погляди на феномени креативності та соціалізації. Так, значний внесок у дослідження креативності здійснив Дж. Гілфорд, який виділив такі її параметри: оригінальність – спроможність продукувати віддалені асоціації, незвичні відповіді, реагувати на подразники нестандартно; семантична гнучкість – здатність виявити основну властивість

об'єкта і запропонувати новий спосіб його використання; образно-адаптивна гнучкість – спроможність змінити форму стимулу таким чином, щоб побачити в ньому нові ознаки і можливості для використання; семантична спонтанна гнучкість – продукування різноманітних ідей у нерегламентованій ситуації [1].

В. В. Павленко узагальнюючи підходи до трактування креативності стверджує, що її можна розглядати: як загальну здатність до творчості; властивість особистості; здатність виходити за межі заданої ситуації, створювати оригінальні цінності; процес прояву власної індивідуальності [2].

За даними І. В. Воронюк креативність як властивість особистості виявляється в тенденції до вирішення проблем по-новому, новими засобами, семантичними «стрибками», конфігураціями дій або методів. Для активізації креативності необхідне створення особливого психічного стану. Креативність є одним із системоутворюючих факторів структури особистості, що впливає та обумовлює рівень розвитку людини та її самореалізації. Максимальне виявлення творчого потенціалу виникає в тих ситуаціях, коли дитина намагається використати нетиповий для себе засіб вирішення проблеми [3].

На думку Н.І. Булки креативність слід розглядати як гіпотетичну здатність до створення чогось принципово нового, що сягає корінням у несвідомі процеси, проявляється у будь-якій сфері людської діяльності та описується в термінах нестандартності, гнучкості, спонтанності. Креативність як суто людський феномен вирізняється гнучкістю та оригінальністю мислення, новизною підходу, емоційним піднесенням, високомотиваційним підґрунтям, поєднанням свідомих і несвідомих процесів [4].

Л. Яценко стверджує, що молодший шкільний вік є визначальним для становлення особистості. У період шкільного дитинства розвиток особистості відбувається особливо динамічно й позначений глибинними перетвореннями. У цей час інтенсивно розгортаються процеси індивідуалізації й соціалізації особистості, відбувається становлення свідомості школяра, самосвідомості, особистісного самовизначення. Головна особливість молодшого шкільного віку – зміна соціальної позиції дитини. Вона приступає до систематичного навчання, стає членом шкільного і класного колективу, змінюються її відносини з дорослими. Це розширює і поглиблює систему її відносин з навколишньою дійсністю, посилює значущість спонтанних соціалізаційних процесів для її особистісного розвитку [5].

Повноцінний розвиток креативності необхідно розпочинати з молодшого шкільного віку, який є сенситивним, оскільки саме в цей період відбувається становлення новоутворень, що визначатимуть творчий успіх / неуспіх дорослої людини. Молодший шкільний вік має велике значення для розвитку креативності, адже початок системної навчально-виховної діяльності є оптимальним періодом для цілеспрямованого розвитку креативних особистісних якостей. Оскільки для учнів початкової школи шаблонні, стереотипні форми мислення

та дій ще не стали доміантними, стає можливим інтенсивне засвоєння ними креативних способів діяльності, складних операцій мислення і форм поведінки, які вимагають креативної діяльності [2].

На думку Ю. В. Куряти креативне мислення дитини є сприятливим інтегруючим чинником її соціалізації, оскільки соціальна діяльність дитини, яка є визначальною під час її соціального дорослішання, в своїй основі має творчий характер. Під час засвоєння досвіду суспільного життя дитина переживає кожний етап цього процесу як суб'єктивне відкриття та створення власного соціального простору. Креативне мислення як когнітивний аспект творчої діяльності є постійним супутником та передумовою гармонійного розвитку людини впродовж усього її життя, забезпечуючи вміння особистості аналізувати проблеми, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, робити пропозиції прогностуючого характеру, виявляти та формулювати суперечності, досягати результату з меншими енерговитратами та більшою радістю, розуміти «множинність» першопричин і наслідків ситуацій, вчинків, рішень тощо [6].

За даними Ю. В. Куряти до основних чинників, які впливають на соціалізацію дітей молодшого шкільного віку, належать: суб'єктивні – психологічні особливості підростаючої особистості, що виражаються під час її соціальної діяльності у відповідних інституціях соціалізації; об'єктивні – умови соціалізації в масштабах людства. Показниками успішності соціалізації є: відповідність цінностей, світоглядних установок дитини соціально прийнятним соціуму – соціальний параметр; тональність вияву внутрішнього стану емоційної сфери як оцінка власного самопочування під час цього процесу – психологічний параметр [6].

О. Л. Передерій до базових умов успішності соціалізації дитини зараховує такі: стан психічного здоров'я дітей; наявність емоційно-комфортної атмосфери у класі; створення сприятливих умов для протікання процесу соціалізації дитини, зокрема для забезпечення психологічного комфорту в колективі; забезпечення тісної взаємодії педагогів і батьків; організація психолого-педагогічного моніторингу динаміки показників здоров'я, виховання і розвитку дітей; побудова відносин партнерського співробітництва і готовності працювати в соціально-орієнтованому процесі [7].

А. В. Тадаєва звертає увагу на такий вид соціалізації, як медіасоціалізація. Найбільш непередбачено цей процес відбивається на підростаючому поколінні, яке є найменш захищеним від негативних впливів медіа. Дитина молодшого шкільного віку цілком природно сприймає процес соціалізації в умовах інформаційного суспільства, а вроджена цікавість до нового та високий рівень адаптаційних здібностей за відсутності соціального досвіду уможлиблює медіаманіпуляцію свідомістю школяра цього віку [8].

Незважаючи на значну кількість праць з піднятої проблеми особливості впливу ступеня розвитку креативності на соціалізованість дітей молодшого шкільного віку є недостатньо дослідженими.

Метою нашої статті є аналіз особливостей впливу ступеня розвитку креативності дитини молодшого шкільного віку на процес її соціалізації.

При проведенні емпіричного дослідження було охоплено 60 дітей молодшого шкільного віку, що навчались у ЗОШ № 18 м. Рівного. Дослідження проводилось у 2019 році із застосуванням опитувальника креативності Д. Джонсона та проективної методики «Мій клас» А. А. Лескової.

При використанні опитувальника креативності Д. Джонсона було встановлено, що дуже високий рівень креативності притаманний 7,5 % осіб. Такі респонденти впевнені у своїх здібностях, нестандартно підходять до вирішення питань, виявляють більшу ініціативу, їм притаманна незалежність суджень і дій. Такі діти є соціально адаптованими, легко пристосовуються до нових ситуацій, не мають труднощів при встановленні соціальних зв'язків.

Діти з високим рівнем креативності (12,4 %) прагнуть досягати успіхів, легко можуть впоратись з невдачами, демонструють нонконформізм, прагнуть до встановлення конструктивних контактів зі своїми однокласниками та підтримання взаємодії.

Група дітей із середнім рівнем креативності (64,2 %) добре пристосовується до шкільних вимог, однак не реалізує себе в інших видах діяльності. Такі респонденти підходять до виконання завдань формально, не використовуючи оригінальні, незвичні шляхи виходу з проблемних ситуацій.

Для 10,7 % дітей притаманний низький рівень креативності. Їм властиві стандартні підходи до вирішення проблем, відсутній оригінальний підхід до розв'язання завдань, діяльність частіше має репродуктивний характер.

Дуже низький рівень креативності властивий 5,2 % дітей. Ці діти характеризуються ригідністю мислення. Вони не здатні вирішувати завдання незвичним способом, розглянути інші аспекти ситуації, окрім тих, що привертають первинну увагу. Такі респонденти спираються лише на набутий досвід та не здатні прогнозувати розвиток подій.

Для дослідження особливостей соціалізації учнів використовувалась проективна методика «Мій клас», результати якої представлені в табл. 1.

Високий рівень емоційного комфорту проявлявся у 15,6 % респондентів. Їм характерні такі якості, як врівноваженість, спокій, реалістичність, відсутні невротичні симптоми. Вони постійні в інтересах, впевнені в собі, вважають що здатні долати перешкоди, адекватно оцінюють свої можливості, проявляють наполегливість, високий самоконтроль.

Таблиця 1

Показники соціалізованості учнів, визначені за методикою «Мій клас» (%)

Рівні / Шкали	1.1. Високий	1.2. Середній	1.3. Низький
Емоційний	15,6	70,4	14

комфорт			
Впевненість в собі	20,7	68,3	11
Соціальне положення	29,7	59,8	10,5
Соціальна активність	17,3	72,4	10,3

Високий рівень емоційного комфорту проявлявся у 15,6 % респондентів. Їм характерні такі якості, як врівноваженість, спокій, реалістичність, відсутні невротичні симптоми. Вони постійні в інтересах, впевнені в собі, вважають що здатні долати перешкоди, адекватно оцінюють свої можливості, проявляють наполегливість, високий самоконтроль.

В процесі дослідження було виявлено 70,4 % осіб з середнім рівнем за шкалою «Емоційний комфорт». В них переважав рівний настрій, позитивне сприйняття себе, достатня здатність до самоконтролю. Але при виникненні труднощів у цих дітей можливий прояв негативних емоційних станів, іноді проявляється схильність до депресій.

Низький рівень за цією шкалою мали 14 % опитаних. Їм притаманні такі властивості, як слабкість «Его». В них часто проявлялися невротичні симптоми, депресивність, похмурість, нестійкість настрою, іноді властивий страх перед відповідальністю, слабкість самоконтролю емоцій, відчуття безпорадності, нездатності подолати труднощі. Цим особам характерна тривожність, невпевненість в собі, виникнення негативних емоцій при неможливості задоволення своїх потреб і при появі бар'єрів, схильність драматизувати події. Вони часто не бачать можливості отримання задоволення ні від спілкування, ні від власних досягнень.

Гендерні відмінності за цією шкалою відсутні.

Високий рівень впевненості в собі мали 20,7 % обстежених. Серед них 23,8 % хлопців та 17,6 % дівчат. Ці діти високо оцінювали свій потенціал, вони схильні сприймати себе як індивідуальність і високо цінувати власну неповторність. Впевненість в собі допомагає їм протидіяти впливам середовища, раціонально сприймати критику на свою адресу. Цим дітям притаманна самовпевненість, відчуття сили власного «Я», сміливість у спілкуванні. У них домінував мотив успіху. Вони поважали себе, були задоволені собою, своїми досягненнями, відчували свою компетентність. Ці обстежувані вважали, що можуть перебороти перешкоди на шляху до досягнення цілі. Проблеми не сприймалися ними як серйозні, переживалися недовго. В цих обстежених спостерігалася висока ригідність «Я-концепції», прагнення зберегти в незмінному вигляді свої якості, вимоги до себе, а головне – бачення і оцінку себе.

Середній рівень впевненості в собі був притаманний 68,3 % обстежуваних. Такі діти високо цінують низку своїх якостей, визнають їх унікальність. Інші якості ними недооцінюються, тому зауваження оточуючих можуть викликати у них відчуття меншовартості, особистісної невідповідності певним стандартам. Ці діти в звичних для себе ситуаціях зберігають працездатність, впевненість в собі, орієнтацію на успіх в діяльності. При неочікуваній появі труднощів впевненість в собі у них знижується, з'являється тривога, неспокій. Це свідчить про їхнє вибіркове ставлення до своїх особистісних якостей, на прагнення до зміни лише деяких своїх якостей при збереженні інших.

Низький рівень впевненості в собі спостерігався у 11 % респондентів. Серед них 9 % хлопців та 13 % дівчат. Ці обстежені сумнівалися в унікальності своєї особистості, недооцінювали своє «Я». Невпевненість в собі послаблювала їхню можливість переборювати труднощі. Підвищена чутливість до зауважень і критики оточуючих робить таких дітей вразливими. Передусім недостатня самоповага перешкоджає формуванню у них стійкого і стабільного уявлення про себе. Діти зі зниженою самоповагою відрізняються більшою вразливістю, чутливо реагують на все, що стосується їх особистості. Реакція на жарт, сміх, зауваження в їхню адресу можуть набувати ультрапарадоксального характеру, негативна думка дуже турбує їх і глибоко ними переживається. В сфері діяльності поведінка таких дітей може бути непослідовною, вони можуть проявляти нерішучість, діяти ніби весь час обертаючись на оточуючих, шукати в них схвалення і свого утвердження. Особистості із заниженою самоповагою відрізняються нестійким внутрішнім світом, не мають твердої і послідовної тактики поведінки у спілкуванні, у взаємовідносинах з оточуючими. Для них характерна неувпевненість в своїх можливостях, сумніви стосовно своїх здібностей. Такі діти сумніваються у своїй здатності переборювати труднощі і перешкоди, досягати поставленої цілі. Вони схильні глибоко занурюватись у власні проблеми, відчувати внутрішню напругу.

Під час оцінки за цією шкалою, було виявлено гендерні відмінності в показниках, що вказує на вищу впевненість в собі хлопців ($\chi^2 = 11,07$ при $\chi^2_{кр} = 5,99$, $p < 0,05$).

Високе соціальне положення мали 29,7 % обстежених. Серед них 30,6 % хлопців і 28,8 % дівчат. Ці діти сприймали себе прийнятими оточуючими людьми. Вони відчували, що їх люблять інші, цінують за особистісні та духовні якості, за вчинки та дії, за дотримання групових норм і правил. Такі діти відчували в собі комунікабельність, емоційну відкритість для взаємодії з оточуючими, легкість встановлення ділових і особистісних контактів. Це свідчить про впевненість цих дітей в собі, у власних силах та можливостях.

Середнє соціальне положення мали 59,8 % обстежуваних. Вони вибірково сприймали ставлення оточуючих до себе. З точки зору цих дітей, позитивне ставлення оточуючих поширюється лише на певні якості. Інші особистісні прояви здатні викликати в них роздратування і неприйняття. В них переважало позитивне оцінювання власних можливостей і здібностей, але при виникненні складних життєвих ситуацій їх самооцінка знижувалася, а впевненість у власних силах зменшувалася.

Низьке соціальне положення мали 10,5 % обстежених. Серед них 9,7 % хлопців і 11,6 % дівчат. Такі обстежені ставилися до себе, як до нездатних викликати повагу в оточуючих. Схвалення і підтримка від інших ними не очікувалася. Ці діти невпевнені в своїх силах, мають сумніви стосовно власних можливостей. Самовпевненість у них різко знижується при виникненні труднощів чи перешкод на шляху до досягнення цілі. Такі діти часто відчувають внутрішню напруженість, можливе прагнення до уникнення контактів через відчуття меншовартості. Усвідомлення свого низького соціального положення в групі ровесників негативно впливає на всі сфери життя таких дітей. У них можуть спостерігатись також зміни в емоційній сфері, а саме, переважання астенічних емоцій та депресивного фону.

Гендерні відмінності за цією шкалою були відсутні.

В 17,3 % опитуваних спостерігався високий рівень соціальної активності. Ця шкала характеризує уявлення суб'єкта про здатність викликати в інших людей повагу та симпатію. При цьому необхідно враховувати, що вона не відображує справжній зміст взаємодії між людьми, це лише суб'єктивне сприйняття стосунків що склались. Ці діти відчувають позитивне ставлення оточуючих до себе, їх прийняття та повагу. Вони є емоційно відкритими до взаємодії з оточуючими, легко встановлюють контакти.

Середній рівень соціальної активності мали 72,4 % дітей. Вони відчували нейтральне ставлення до себе оточуючих, яке може змінюватись в залежності від ситуації на позитивне чи негативне. Ці особи вважають, що позитивне ставлення оточуючих поширюється лише на певні якості, в той час як інші прояви особистості викликають неприйняття.

Низький рівень соціальної активності мали 10,3 % опитаних. Ці діти вважають, що інші люди негативно їх оцінюють та не поважають. Такі респонденти думають, що вони не здатні викликати в оточуючих повагу та розуміння, не очікують підтримки та позитивного ставлення до себе.

Гендерні відмінності статистично не були підтверджені.

Враховуючи отримані результати, шляхами покращення соціалізованості дітей молодшого шкільного віку вважаємо розвиток їхньої креативності за рахунок включення в навчальний процес розвивальних технологій, використання методу проблемного навчання, інтерактивних технік, а також проведення тренінгів, безпосередньо спрямованих на розвиток творчого потенціалу.

Отже, соціалізація розглядається як процес включення особистості в соціум за рахунок засвоєння норм та правил функціонування в ньому. Молодший шкільний вік є сенситивним періодом щодо процесу соціалізації, оскільки відбувається розширення кола соціальних впливів, які відчуває на собі дитина, виникає необхідність пристосування до нових вимог. Таким чином саме в цей період відбувається становлення соціального життя дитини, визначається наскільки адаптованою до соціальних вимог вона виявиться в подальшому. Встановлено, що розвиток креативності сприяє підвищенню рівня соціалізованості дитини, оскільки вона має здатність використовувати нестандартні підходи при побудові взаємодії та підтриманні міжособистісних зв'язків.

З метою розвитку креативності слід використовувати психорозвивальні технології, спрямовані на підвищення рівня оригінальності та гнучкості мислення, що можуть застосовуватись в процесі індивідуальної роботи, або ж в контексті роботи тренінгової групи.

Перспективним напрямком дослідження є подальше вивчення процесу соціалізації дітей молодшого шкільного віку з метою розробки шляхів та методів його активізації.

Список використаних літературних джерел

1. Гилфорд Дж. Три сторони інтелекта. Москва: Прогресс, 1965. 456 с.
2. Павленко В. В. Розвиток креативності молодших школярів: монографія. Житомир, 2017. 158 с.
3. Воронюк І. В. Психологічні особливості реалізації творчого потенціалу молодших школярів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: 19.00.07. Київ, 2003. 20 с.
4. Булка Н. І. Розвиток креативності у молодших школярів із порушеними соціальними зв'язками : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: 19.00.07. Одеса, 2005. 19 с.
5. Яценко Л., Кравченко Т. Особливості соціалізації дітей молодшого шкільного віку. *Гуманітарний вісник*. 2013. № 28. С. 23–28.
6. Курята Ю. В. Креативне мислення як чинник соціалізації дітей молодшого шкільного віку : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: 19.00.07. Хмельницький, 2008. 20 с.
7. Передерій О.Л. Психолого-педагогічні аспекти соціалізації учнів молодшого шкільного віку. *Innovative solutions in modern science*. 2017. № 4 (13). С. 34–38.
8. Тадаєва А. В. Особливості соціалізації молодших школярів у сучасному інформаційному просторі. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2013. Вип. 33 (86). С. 525–530.

References

1. Hylford, Dzh. (1965). Tri storony intellekta. Moskva: Progress (in Russian).
2. Pavlenko V. V. (2017) Rozvytok kreatyvnosti molodshykh shkoliariv. Zhytomyr. (in Ukrainian).
3. Vroniuk I. V. (2003) Psykholohichni osoblyvosti realizatsii tvorchoho potentsialu molodshykh shkoliariv. Extended abstract of candidate's thesis. Kiev (in Ukrainian).

4. Bulka, N. I. (2005). Rozvytok kreatyvnosti u molodshykh shkoliariv iz porushenymy sotsialnymy zviazkamy. Extended abstract of candidate's thesis. Odessa (in Ukrainian).

5. Yatsenko L., Kravchenko T. (2013). Osoblyvosti sotsializatsii ditei molodshoho shkilnoho viku. *Humanitarnyi visnyk (Humanitarian Herald)*, 28, 23–28 (in Ukrainian).

6. Kuriata, Yu. V. (2008). Kreatyvne myslennia yak chynnyk sotsializatsii ditei molodshoho shkilnoho viku. Extended abstract of candidate's thesis. Khmelnytskyi (in Ukrainian).

7. Perederii, O. L. (2017). Psykholoho-pedahohichni aspekty sotsializatsii uchniv molodshoho shkilnoho viku. *Innovative solutions in modern science*, 4 (13), 34–38 (in Ukrainian).

8. Tadaieva, A. V. (2013). Osoblyvosti sotsializatsii molodshykh shkoliariv u suchasnomu informatsiinomu prostori. *Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh (Pedagogy of creative personality formation in higher and secondary schools)*, 33 (86), 525–530 (in Ukrainian).

Рецензент: д.психол.н., професор Ставицький О. О.

УДК 37 "71"(4)

DOI 10.5281/zenodo.3562171

Кристопчук Тетяна Євгенівна, д.пед.н., доцент, професор кафедри суспільних дисциплін (Національний університет водного господарства та природокористування, м. Рівне), **Кочмар Діана Анатоліївна**, к.пед.н.,

доцент, завідувач кафедри іноземних мов (Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка Степана Дем'янчука, м. Рівне), trial2008@ukr.net

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА ФАХІВЦІВ В КОНТЕКСТІ ІДЕЙ ПОЛІКУЛЬТУРНОСТІ В КРАЇНАХ ЄС

***Анотація.** Статтю присвячено актуальній проблемі полікультурного виховання вчителів у системі професійної педагогічної підготовки. Представлено національний та зарубіжний досвід формування полікультурної освіти вчителів. На основі наукових досліджень за цією проблемою визначено полікультурний контекст професійної підготовки вчителів та основні напрямів впровадження ідей полікультурного виховання вчителів у країнах Європейського Союзу.*

***Ключові слова:** полікультурне виховання, культура, білінгвальна освіта, етнокультурна толерантність.*

Krystopchuk Tetiana Yevhenivna, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Department of Social Sciences (National University of Water Management and Nature Management, Rivne), **Kochmar Diana Anatoliivna**, Ph.D. in Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Foreign Languages (Academician Stepan Demianchuk International University of Economics and Humanities, Rivne), trial2008@ukr.net

PROFESSIONAL TRAINING IN THE CONTEXT OF IDEAS MULTICULTURALISM IN THE EU COUNTRIES

Abstract.

***Introduction.** The article is devoted to the actual problem of multicultural education of teachers in the system of professional pedagogical training.*

***Purpose.** The purpose of the article is to present national and foreign experience of formation and main directions of dissemination of ideas and concepts of multicultural education and upbringing.*

***Methods.** Specific search and analysis of Ukrainian and foreign academic literature; historical and chronological, problematic and comparative; systematization and synthesis of facts, events and documents; modeling the process of historical development of multicultural education were used in the work.*

***Results.** The domestic and foreign experience of multicultural education of future teachers is presented. On the basis of this problem research, the multicultural context of teacher training and the main directions of the implementation of the ideas of multicultural education of teachers in the countries of the European Union have been identified. The factors that*

determine the growth of interest to the multicultural education of a teacher are determined. It is noted that the main idea of multicultural education is the principle of dialogue and interaction of various cultures, which assumes that the most fully cognized own culture is realized only on the condition of interaction, dialogue of different cultures, when the obvious and understandable features of each separate culture become clear. The purpose of multicultural education is substantiated. The main functions of multicultural education are highlighted: mastery of those who teach, national culture; formation of representations about the diversity of cultures and their interconnections; awareness of the importance of cultural diversity for self-realization of the individual; education of a positive attitude towards cultural differences; development of skills and abilities of productive interaction of different cultures on the basis of tolerance and mutual understanding.

Originality. *The main directions of dissemination of the ideas of multicultural education in the countries of the European Union are described. It is proved that the socio-cultural situation in the vast majority of states determines the specifics of teacher's education.*

Conclusion. *The problems of multiculturalism, dialogue of cultures, ethnocultural tolerance are mostly close in their essence, and therefore the principles of multicultural professional training of teachers remain common: the introduction of the ethnocultural experience of a region and a state as a whole into the system of teacher training; formation in the course of professional training of knowledge, skills and skills of professional activity in the multicultural educational space.*

Keywords: *multicultural education, culture, bilingual education, ethnocultural tolerance.*

Педагогічна освіта посідає особливе місце в освітній системі кожної країни. Якісна підготовка вчителя є запорукою ефективної підготовки конкурентоспроможного людського капіталу країни, самореалізації кожної особистості, забезпечення ринку праці та держави висококваліфікованими фахівцями. Модернізація педагогічної освіти в Україні відбувається в контексті підписання положень Болонської конвенції, розвитку міжнародного співробітництва, інтеграції у світовий та європейський освітній простір, тенденцій глобалізації, інтеграції та інформатизації суспільства, прийняття нового Закону України «Про вищу освіту» [1].

Зростання культурної розмаїтості за рахунок міграційних процесів в країнах Європейського Союзу зумовлюють розвиток ідеї полікультурної освіти, що знаходиться в центрі уваги педагогів країн Європейського Союзу.

Європейський Союз сприяє розвитку спільних цінностей, водночас поважаючи культурні відмінності, різні традиції народів Європи і національну ідентичність держав-членів [2, с. 16]. Визначальним пріоритетним напрямом

створення єдиного європейського освітнього простору є розвиток полікультурної освіти та виховання, що зафіксовано у документах країн Європейського Союзу.

Дослідженню проблем полікультурної освіти та виховання у педагогічній науці приділялася належна увага, зокрема, її досліджували зарубіжні вчені М. Гібсон, К. Дорсет, Дж. Уайт, Дж. Хартлі, Л. Супрунова та ін. Серед українських науковців окремі аспекти полікультурної освіти досліджували Л. Голік, Т. Грабовська, І. Зязюн, В. Каврайський, Т. Клиненко, О. Коваленко, В. Ковтун, О. Кузнецова, А. Панченков, А. Подольський, О. Сухомлинська, І. Тараненко, Б. Чижевський та ін. У наукових дослідженнях приділяється також увага полікультурному вихованню майбутніх учителів (Л. Волик, І. Лощенкова), полікультурному вихованню школярів (А. Солодка, В. Бойченко, Л. Перетяга, Т. Цибар, Е. Койкова), полікультурному вихованню студентської молоді (О. Грива, Я. Довгополова, В. Долженко).

Метою нашої статті є дослідження національного та зарубіжного досвіду формування та основних напрямів поширення ідей та концепцій полікультурної освіти та виховання.

Зростання інтересу до полікультурного виховання вчителя у сучасній зарубіжній та вітчизняній психолого-педагогічній науці зумовлена кількома чинниками: зміною провідних концепцій філософії освіти, внаслідок чого відбувається розвиток плюралізму в наукових позиціях; на основі культурного досвіду створюється підґрунтя для розвитку варіативності в життєдіяльності особистості, чому сприяє освітній простір, заснований на засадах полікультурності; трансформаціями соціокультурного простору в суспільних організаціях, що призводить до необхідності звернення до базових культурних універсалій, розвитку аксіологічної сфери підростаючого покоління; змінами у внутрішньому та зовнішньому контексті суб'єктів освітнього простору, викликаними впливом соціального замовлення на результат освітнього впливу; виникненням нагальної потреби у створенні мультикультурного соціального простору, зумовленим взаємопроникненням суспільних організацій у сучасному світовому інтегрованому інформаційному середовищі [3, с.160].

Основною ідеєю полікультурного виховання є принцип діалогу і взаємодії різноманітних культур, який передбачає, що найбільш повно власна культура усвідомлюється лише за умови взаємодії, діалогу різних культур, коли стають очевидними та зрозумілими особливості кожної окремої культури. У сучасних умовах взаємодія культур характеризується насамперед тим, що загальнолюдське допомагає усвідомити об'єктивну цінність «свого», глибше зрозуміти його своєрідність (шляхом порівняння), виявити нові сторони функціонування і спрогнозувати розвиток. У процесі взаємодії культур зростає обсяг сприйнятих цінностей, отже, змінюється і сам характер сприйняття. Воно набуває більшої «далекоглядності», вміння відобразити властивості об'єкта в усій його багатогранності, глибині. Ізольо-

ваність, прагнення до самостійного розвитку може спричинити поступову деградацію культури. Культура, що блокує контакти, зв'язки з іншими культурами, зберігає свою самотність досить дорогою ціною, бо може опинитися в результаті такої самоізоляції поза світовою культурою [4, с. 47].

Мета полікультурного виховання: формування людини, здатної до ефективної життєдіяльності в багатонаціональному та полікультурному середовищі, що розуміє та поважає прояви інших культур, характеризується вмінням жити в мирі і злагоді з представниками різних народностей, національностей, вір, рас тощо. Звідси можна виокремити завдання полікультурного виховання молоді: оволодіння знаннями про культуру власного народу та формування позитивного ставлення до культурних проявів інших народів; формування уявлень про розмаїтість культур та виховання позитивного ставлення до культурних відмінностей; створення умов для інтеграції студентів у культури інших народів; розвиток умінь і навичок взаємодії з носіями різних культур; виховання молоді у дусі миру, толерантності, гуманного міжнаціонального спілкування, загальнолюдських культурних цінностей [4, с. 33].

І. Лощенова виокремлює основні функції полікультурної освіти: оволодіння тими, хто навчається, національною культурою; формування уявлень про різноманітність культур і їх взаємозв'язок; усвідомлення важливості культурного розмаїття для самореалізації особистості; виховання позитивного ставлення до культурних відмінностей; розвиток умінь та навичок продуктивної взаємодії носіїв різних культур на основі толерантності і взаєморозуміння [5, с. 54].

Наявність великого розмаїття національних та етнічних культур на території України, що склалося історично, робить необхідним вирішення проблеми полікультурного виховання, адже освіта сфокусована на засвоєнні культурно-освітніх цінностей в ситуації плюралістичного культурного середовища. Проте не можна не зазначити, що полікультурна освіта має своїх прихильників та опонентів, як за кордоном, так і в Україні. Основне застереження щодо такої освіти – небезпека декультурації молодого покоління, або вибір асоціальних зразків культури як наслідування чи імітації [5, с. 62].

У європейських країнах все більше усвідомлюють потребу вийти за рамки своєї країни у процесі вивчення історії, літератури, мистецтва. У зв'язку зі створенням об'єднаної Європи акцент частіше робиться на вивченні соціальних та інших проблем саме цього континенту.

Розповсюдження ідей полікультурної освіти в країнах Західної Європи, як зазначає О. Ковальчук, відбувалося за двома основними напрямками: 1) реформування чи створення системи освіти для національних меншин як для «традиційних» етнічних груп, так і для «нових меншин», представлених новими співтовариствами іммігрантів (Фінляндія, Нідерланди та ін.); 2) виховання толерантності між представниками різних етнічних, релігійних,

культурних та ін. груп в суспільстві, яке досягається реформуванням змісту освіти і організації педагогічного процесу для всієї системи освіти (Норвегія, Швеція) [6, с.77].

Ідеї полікультурної освіти розповсюджуються у багатьох країнах Європейського Союзу. Зокрема, звертаючись до проблеми полікультурної освіти студентів у зарубіжній педагогічній науці і практиці Н. Якса [3, с. 188] зазначає, що полікультурний контекст французької вищої освіти відрізняється від американської. Університети Франції є демократично орієнтованими, відкритими. Вони підтримують практику неселективного набору абітурієнтів. Сучасна освіта Німеччини є унікальною системою. Модернізація змісту освіти відбувається відповідно до нової соціокультурної ситуації. Серед компетенцій, на які роблять ставку заклади вищої освіти Німеччини, виділяють компетентність володіння культурними нормами, іноземними мовами, вміння йти на контакт, уміння комунікативні, уміння працювати на основі співробітництва. Проблема полікультурної освіти в Німеччині має велике значення для країни, тому що загальна кількість іноземців становить понад п'ять мільйонів осіб. Німецькі науковці вважають, що перебудова діяльності закладів вищої освіти повинна проводитись з урахуванням полікультурної освіти і включати: орієнтацію освітньо-виховної роботи на життєві ситуації студентів; апробацію технологій з урахуванням особистісних різноманітних потреб і можливостей; введення білінгвізму. Основний зміст полі культурної освіти студентів у Німеччині полягає в тому, що кожна людина хоче бути серйозно сприйнятою у своїй готовності та бажанні жити в мирі та злагоді з іншими людьми і для реалізації свого наміру потребує підтримки. Н. Якса, вивчаючи досвід Німеччини в адаптації мігрантів корінної національності, виділяє засади вирішення проблеми полікультурної освіти у країні, зокрема, допомога і підтримка студентам-емігрантам реалізується на основі визначених принципів, що служать для реалізації функцій соціальної допомоги в рамках загальної системи служб; надана допомога має відповідати конкретній ситуації; допомога вимушеним емігрантам може бути надана навіть у тому випадку, якщо за нею не звертаються, і повинна виступати, зазвичай, як останній засіб, коли емігрант не в змозі допомогти сам собі; адаптація студентів-мігрантів здійснюється шляхом уведення німецької мови як рідної та німецької мови як другої мови навчання [3, с. 191].

Як зазначає О. Слоньовська, на розвиток теорії та практики білінгвальної освіти в Німеччині має суттєвий вплив європейський досвід. На відміну від північноамериканських моделей, в яких білінгвальна освіта не має всеохоплюючого характеру, в ряді європейських країн мова йде про білінгвальне та трілінгвальне навчання, яке охоплює широкі соціальні прошарки. Основою освіти у Люксембурзі є трілінгвальний дидактичний компонент, який пропонує вивчення: на дошкільному етапі та в першому

класі люксембурзької мови (розмовний варіант німецької мови) як самостійного предмета та засобу навчання інших предметів; введення на першому році навчання німецької мови з подальшим використанням її як засобу навчання до шостого класу включно; введення на другому році навчання французької мови, яка витісняє німецьку мову та бере на себе роль засобу вивчення інших предметів. Для успішної реалізації концепції білінгвального навчання важливого значення має підготовка фахівців, які повинні володіти багатосторонньою компетентністю, включаючи мовну, предметну, загально педагогічну, а також здатність вчителя довести до учнів сутність предмету засобами іноземної мови [7, с. 5].

Польща реформує систему вищої професійної освіти відповідно до полікультурних традицій, які сформувалися в концепціях багатьох розвинутих країн. Найбільші університети країни, що мають усталені традиції полікультурності здійснюють професійну підготовку вчителя для дітей – представників етнічних меншин. Саме тому в університетах Варшави, Кракова, Любліна активно розвивається україністика, русицистика [3, с. 193].

Досвід професійної підготовки вчителя в контексті ідеї полікультурності дозволив Н. Якіс зробити висновок, що наявна соціокультурна ситуація в переважній більшості держав визначає специфіку педагогічної освіти. Проблеми полікультурності, мультикультуралізму, діалогу культур, етнокультурної толерантності є переважно близькими за своєю сутністю, а тому залишаються спільними і принципі полікультурної професійної підготовки педагогів: врахування в системі професійної підготовки соціального запиту на відповідний рівень кваліфікації фахівців, у тому числі в контексті наявної полі культурної ситуації; введення в систему професійної підготовки вчителя вивчення етнокультурного досвіду регіону й держави загалом; формування в ході професійної підготовки знань, умінь та навичок професійної діяльності у полі культурному освітньому просторі [3, с. 197].

Автори дослідження проблем, пов'язаних з полікультурними підходами в освіті, зазначають, що у державних педагогічних закладах України цілеспрямовано для «меншин них» шкіл готуються лише вчителі деяких із національних мов та літератур (польської, угорської, румунської, молдавської, кримськотатарської тощо), а також учителі з української мови для таких шкіл. Підготовці до викладання предметів на засадах багатокультурності (для шкіл з усіма мовами викладання), наскільки можна судити, взагалі не надається уваги. Окрім поодиноких спроб деяких авторів підручників та розробників навчальних програм, тут зрушень не помітно. Станом на сьогодні до роботи у «меншин них» школах не залучаються педагогічно-етнокультурологи, підготовку яких здійснює, наприклад, Національний університет культури і мистецтв. З огляду на майже цілковите невігластво

більшості школярів у тому, що стосується культур народів-сусідів, які живуть в Україні, така позиція виглядає дивною [8, с. 36].

Підсумовуючи огляд основних аспектів багатокультурності в українському суспільстві й державі загалом, науковці дійшли висновку про те, що проблема полікультурного виховання є гострою та нагальною, оскільки чітко не спостерігається загальне зростання рівня міжетнічної толерантності та міжкультурного діалогу; негативним чинником є неухвага, а то й байдужість політичних еліт до проблематики багатокультурності й меншин, очевидна недооцінка потенціалу культурного багатоманіття українського суспільства; опри загальну сформованість правової бази щодо мовно-культурних та освітніх прав меншин, у ній зберігаються (а в деяких моментах – наростають) численні недоліки та суперечності, які, зокрема, гальмують реформу в освітній сфері, запровадження засад полікультурності в шкільництві [8, с.45].

Узагальнюючи результати проведеного дослідження, можна зробити висновок, що професійна підготовка вчителя, спрямована на забезпечення професійної самореалізації особистості, формування її кваліфікаційного рівня, забезпечується комплексом заходів щодо формування готовності педагога працювати в полікультурному середовищі, вміння адаптуватися до змінних умов. Однак, проведене дослідження не вичерпує проблеми дослідження національного та зарубіжного досвіду полікультурної освіти та виховання майбутніх вчителів. Подальшого дослідження потребують такі її аспекти, як концепції та моделі полікультурного виховання у країнах Європейського Союзу, реалізація передового зарубіжного досвіду полікультурного виховання у процесі формування професійної компетентності вчителя у полікультурному суспільстві.

Список використаних літературних джерел

1. Закон України «Про освіту». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (дата звернення: 19.09.2019).
2. Сисоєва С. О., Заскалста С. Г. Неперервна професійна освіта у документах Європейського Союзу. Київ, 2009. 345 с.
3. Якса Н. В. Професійна підготовка майбутніх учителів: теорія і практика міжкультурної взаємодії в умовах Кримського регіону. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2008. 568 с.
4. Розлуцька Г. М. Зміст шкільних підручників як фактор полікультурного виховання молодших школярів у Закарпатті (1919–1939): дис. ... кандидата пед. наук: 13.00.01. Житомир, 2006. 197 с.
5. Лощенова І. Ф. Полікультурне виховання майбутніх учителів у процесі вивчення іноземних мов: дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.07. Київ, 2004. 176 с.
6. Ковальчук О. С. Полікультурний підхід у сучасній шкільній освіті Росії: дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.04. Київ, 2004. 193 с.
7. Слоньовська О. Б. Теоретичні засади багатокультурності та світовий досвід. URL: <http://eprints.zu.edu.ua/id/eprint/1514> (дата звернення: 19.09.2019).

8. Грищенко О. Багатокультурність і освіта. Перспективи запровадження засад полікультурності в системі середньої освіти України. Аналітичний огляд та рекомендації. Київ: УЦКД, 2001. 98 с.

References

1. Zakon Ukrainy (*Law of Ukraine*). «Pro osvitu». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (Last accessed: 19.09.2019) (In Ukrainian).

2. Sysoieva S. O., Zaskalieta S. H. (2009). Neperervna profesiina osvita u dokumentakh Yevropeiskoho Soiuzu. Kyiv (in Ukrainian).

3. Yaksa N. V. (2008). Profesiina pidhotovka maibutnikh uchyteliv: teoriia i praktyka mizhkulturnoi vzaiemodii v umovakh Krymskoho rehionu. Zhytomyr: Vyd-vo ZhDU imeni I. Franka (In Ukrainian).

4. Rozlutska H. M. (2006). Zmist shkilnykh pidruchnykiv yak faktor polikulturnoho vykhovannia molodshykh shkoliariv u Zakarpatti (1919–1939): dys. ... kandydata ped. nauk: 13.00. Zhytomyr (in Ukrainian).

5. Loshchenova I. F. (2004). Polikulturne vykhovannia maibutnikh uchyteliv u protsesi vyvchennia inozemnykh mov: dys. ... kandydata ped. nauk : 13.00.07. Kyiv (in Ukrainian).

6. Kovalchuk O. S. (2004). Polikulturnyi pidkhid u suchasni shkilni osviti Rosii: dys. ... kandydata ped. nauk : 13.00.04. Kyiv (in Ukrainian).

7. Slonovska O. B. (2007). Teoretychni zasady bahatokulturnosti ta svitovyi dosvid. URL: <http://eprints.zu.edu.ua/id/eprint/1514> (in Ukrainian).

8. Hrytsenko O. (2001). Bahatokulturnist i osvita. Perspektyvy zaprovadzhennia zasad polikulturnosti v systemi serednoi osvity Ukrainy. Analitychnyi ohliad ta rekomendatsii. Kyiv (in Ukrainian).

Рецензент: д.пед.н., професор Красовська О. О.

УДК 372.882

DOI 10.5281/zenodo.3564726

Марчук Оксана Олександрівна, к.пед.н., доцент, доцент кафедри педагогіки (Міжнародний університет імені академіка Степана Дем'янчука, м. Рівне), oxanna442@ukr.net

ВИВЧЕННЯ ЛІРИКИ Є. МАЛАНЮКА В КОНТЕКСТІ ФЕНОМЕНУ «ПРАЗЬКОЇ ПОЕТИЧНОЇ ШКОЛИ»

Анотація. У статті досліджено творчість відомого українського поета Є. Маланюка в контексті «Празької поетичної школи». Розкрито спільні риси поетичної манери митців, які входили до цього літературного об'єднання. Обґрунтовано, що «Пражани» виробили нову концепцію художнього мислення, що презентована ними в історіософічній ліриці. Розроблено рекомендації для вивчення лірики Є. Маланюка в сучасній українській школі під час уроків та виховних заходів.

Ключові слова: методика, творчість, письменники, лірика, риси.

Marchuk Oksana Oleksandrivna, Ph.D in Pedagogy, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Pedagogy (Academician Stepan Demianchuk International University of Economics and Humanities, Rivne), oxanna442@ukr.net

THE STUDYING OF E. MALANUK'S LYRICS IN THE CONTEXT OF THE «PRAGUE POETIC SCHOOL» PHENOMEN

Abstract.

Introduction. The senior students study the Ukrainian literature process in the context of the development of the Western European literature. Today teachers explore with them the main poetic currents and literary groups that have developed their original system of worldview and poetic thinking.

Purpose. The purpose of the article is to explore the poems of E. Malaniuk in the context of the «Prague Poetic School» and to show the ways of their studying in the modern school.

Methods. The paper uses methods for analyzing the poetry of E. Malaniuk, highlighting the common features of the representatives of the «Prague Poetic School» and the method of comparing according their works. The author of article uses the hysterical method and the method of literature interpretation of works of art.

Results. In the development of Ukrainian literature of the twentieth century a big contribution was made by the representatives of the «Prague Poetry School». The name of the group was given by the literary critic V. Derzhavin. This school includes Ukrainian poets and writers of the pre-war twentieth-century emigration who lived mainly in Podibrady and Prague. E. Malaniuk's poems enriched Ukrainian literature of the twentieth century by the new themes, problems, he made the system of original images and artistic visions.

Originality. The author explores the features of E. Malaniuk's poetics: a) the central person in his poems is Ukraine, its historical past, the beliefs of

Ukrainians, their thirst for freedom; b) showing the painful feeling of separation from the native land; c) loosing of statehood is the personal drama and tragedy of the Ukrainian people; d) using the images-symbols of world literature, world history, the Scriptures. One of the main themes that is presented in the poems of E. Malaniuk is the idea of Ukrainian statehood. Teachers should present such understanding of E. Malaniuk's poems at school in the classroom and during extracurricular time.

Conclusion. *E. Malaniuk's poetry belongs to the «Prague Poetic School» because its features are clearly expressed. The author made the extensive using of the images of world literature, addressed the heroic past of Ukraine, raised the philosophical questions about the meaning of life. Sometimes in his works the theme of the apocalypse is discussed. Nowadays teachers should analyze E. Malaniuk's poems in details paying attention to symbols, neologisms, historicisms. The studying of such lyrics at school contributes to the formation of high moral, patriotic and humanistic ideals in schoolchildren.*

Keywords: *methodology, creativity, writers, lyrics, traits.*

З метою забезпечення всебічного розвитку підрастаючого покоління навчальна програма для учнів старших класів в Україні передбачає вивчення становлення українського письменства в контексті розвитку літератури Західної Європи. На уроках української та зарубіжної літератури школярі досліджують основні поетичні течії та літературні угруповання, які виробили оригінальну систему світобачення та поетичного мислення. У навчальній програмі «Українська література» зазначено, що «предмет «Українська література» в 11-річній загальноосвітній школі вивчає кращі зразки художньої літератури як мистецтва слова, допомагає формувати, збагачувати внутрішній світ молодого людини, позитивно впливати на її свідомість, морально-етичні цінності, розвивати інтелектуальні, творчі здібності, естетичні смаки, самостійність мислення й громадянський вибір» [1].

Оскільки Є. Маланюк виробив власну філософську концепцію споглядання світу, то його твори служать прикладом формування свідомої громадянської позиції українця, високо моральної людини, яка утверджує ідеали істини, патріотизму та гуманізму.

Літературні розвідки поетичної творчості Є. Маланюка були проведені відразу після виходу його перших публікацій. До них належали праці С. Гординського, Д. Донцова, В. Державина, Є.-Ю. Пеленського, Ю. Клена, М. Мухина та ін. дослідників.

До вагомих досліджень творчості поета-«пражанина» належать наукові публікації таких вчених, як: М. Ільницький, М. Неврлий, Н. Лисенко, Т. Салига, Г. Сивокін та ін.

У науковій розвідці Л. Куценка проаналізовано поетичну манеру митця. Автором простежено формування та еволюцію світоглядних та естетичних

позицій Є. Маланюка: «Генетичний код національного світовідчуття визначив етико-естетичні пріоритети образного мислення й громадянського переживання Євгена Маланюка на увесь його земний шлях» [2, с. 12].

У монографії О. Омельчук «Національна ідентичність літератури у трактуванні Євгена Маланюка» охарактеризовано засади національної ідентичності літератури в концепції поета, простежено особливості рецепції Є. Маланюком явищ та персоналій літератури: «Мотив здобуття державності переписується Маланюком поетично – в картинах підсвідомості, фантазії та архаїчному переживанні» [3, с. 17].

Науковець О. Прохоренко проаналізувала основні аспекти поезії Є. Маланюка в контексті «Празької школи». У її дослідженні «Творчість Євгена Маланюка і «Празька школа» українських поетів» так проаналізовано творчу індивідуальність Є. Маланюка: «Дух старої Європи, глибокі національні традиції, творчість за законами мистецької гармонії, антитегічність як принцип світобачення – визначальні вектори розробленої Маланюком власної естетичної системи» [4, с. 5].

Метою нашої статті є дослідження лірики Є. Маланюка в контексті «Празької поетичної школи» та розроблення методики її вивчення на уроках української літератури в сучасних школах.

У розвиток української літератури XX ст. вагомий внесок здійснили представники «Празької поетичної школи». Назву цього об'єднання, до якого входили українські поети і письменники доби міжвоєнного двадцятиліття в еміграції (в основному у Подєбрадах та Празі), придумав В. Державин. До поезії «Празької школи» належить творчий доробок Є. Маланюка, Ю. Липи, Ю. Клена, О. Лятуринської, Олега Ольжича, О. Теліги, Л. Мосендза, Ю. Дарагана, О. Стефановича, Н. Лівницької-Холодної.

Робота над вивченням творчості Є. Маланюка в контексті західноєвропейської лірики повинна включати два етапи: а) вивчення загальних ознак поетів, що входили до «Празької школи»; б) детальний аналіз поезії митця з урахуванням виокремлених основних рис дослідженого празького літературного угруповання.

Приставаючи до вивчення творчості Є. Маланюка в школі, доцільно детально проаналізувати характерні риси «Празької поетичної школи». Вчитель повинен зосередити увагу, що основними представниками угруповання були поети. Їх лірика була своєрідною формою самовираження людини початку XX ст., її швидкого реагування на воєнні події.

Вивчаючи цю тему на уроках української літератури в 10 класі, учні повинні усвідомити, що митці слова цього літературного угруповання були своєрідними «аристократами духу», своєю метою ставили створення нового українця, який би зумів увібрати в свою свідомість всі глибини української ментальності, був знайомий із кращими надбаннями людства в галузі культури.

При аналізі літературних угруповань початку ХХ століття, доцільно акцентувати, що «Пражани» виробили нову концепцію художнього мислення, що презентована ними в історіософічній ліриці. Історія в творчості поетів – це не переспів минулих подій, а осмислення її законів, пошук людиною сенсу її буття. Метаісторична поетика їх творів пов'язана із державотворчими процесами, а образ України є центральним персонажем. Зазначимо, що, досліджуючи філософські аспекти ліриків «Празької поетичної школи», педагог повинен пояснити старшокласникам значення таких термінів: *історіософія, метаісторизми, катаклізм, апокаліпсис, метафізика, онтогенез*.

Вчитель повинен виокремити спільну рису «пражан» – орієнтацію на національний ґрунт. Незважаючи на те, що письменники жили і творили на чужині, поети «Празької школи» орієнтувалися на українські літературні традиції, сповідували морально-духовні та національні цінності рідного народу. У кожній їх поезії Духовне начало є пріоритетним, образи біблійних героїв (Бог, Христос, Богородиця, Микола-Заступник, Давид, Марія Магдалина) перенесено на новий ґрунт, по-новому інтерпретовано.

Використовуючи «Літературознавчий словник-довідник» [5], сучасні наукові розвідки, учні повинні виокремити спільні риси поетів «Празької школи»: яскравий неповторний історіософізм, націотворчий пафос, вольові імперативи, стильовий синтез. Окремо школярі повинні визначити стильові прийоми, характерні для «пражан»: згущена алітерація, метричні модуляції, почуттєво-риторичні повторювання, паралелізми фраз.

Після вивчення загальних рис поетів-«пражан», вчитель повинен пояснити, що зазначені риси поетичної манери письма простежуються в творчості Є. Маланюка, який видав збірки «Стилет і стилос» (1925 р.), «Гербарій» (1926 р.), «Земля й залізо» (1930 р.), «Земна Мадонна» (1934 р.), «Перстень Полікрата» (1939 р.), «Влада» (1951 р.), «Поезії в одному томі» (1954 р.). Загалом автор написав дев'ять збірок, назви яких теж є символічними.

На уроках української літератури учні повинні усвідомити, що Євген Маланюк є поетом європейського інтелектуалізму. На вступному занятті про життя і творчий шлях поета доречно зачитати його характеристику, написану у статті «Поезія і ніж та строфи – на шаблі» Т. Салиги: «Ніхто серед класиків української літератури не має стільки метафоричних «других імен» (похідних від їх творчості), як Євген Маланюк... він – Боян Степової Еллади, Залізних імператор строф, Князь Духу» [6, с. 6].

Вихід перших його збірок засвідчив, що появився письменник нової доби, титан Духу з неповторним поетичним обдаруванням. За словами О. Прохоренко, «серед поетів «Празької школи» Євген Маланюк був тим митцем, що уособлював непоборну силу, космічну енергію, консолідуючи з різних осіб єдину спільність» [4, с. 17].

Детально аналізуючи творчість Є. Маланюка, педагог повинен пояснити, які риси характерні для його поезії. В цьому контексті нами було виокремлено такі риси поезики Є. Маланюка:

а) зображення України з її історичним минулим, віруваннями, жагою до свободи центральним образом;

б) змалювання болісного відчуття розлуки з рідним краєм;

в) трактування втрати державності як особистої драми ліричного героя і трагедії українського народу;

г) використання образів-символів світової літератури, всесвітньої історії, Святого Письма.

На уроках української літератури, необхідно пояснити, що однією із головних тем, що представлена у творчому доробку Є Маланюка, є ідея української державності. У віршах поет прагнув отримати відповідь на питання, що послужило причиною витрати незалежності Українською народною республікою, закликав вивчати історію:

Не забути тих днів ніколи:

Залишали останній шмат

Гуркотіли й лякались кола

Під утомлений грім гармат [7, с. 37].

В іншій поезії «Невичерпальність» автор подав своє трактування історії України, пояснивши, що споконвіку вона була рабиненою, прислугою інших народів. Є. Маланюк описав її в образі бранки, в якій на плечах рамена:

Рамено – з заходу на схід,

Рамено – з півночі на південь

І так розіп'ята – віки,

Вогонь буття не загасила [7, с. 51].

Аналізуючи цей вірш, вчителю доцільно пригадати поему «Мойсей» Івана Франка. Ця поезія близька за своїм змістом до прологу із поеми, де автор вболіває за долю рідного народу, запитує, чи повік українці будуть «тяглом у поїздах їх [других народів] бистроїздних?», а також до образу наймита із однойменного вірша І. Франка, який «від колиски в недолі живе». В «Уривку із поеми» Є. Маланюк навіть використав образ народу, як паралітика, що символізував українську націю у творчості Каменяря:

Даремне, вороже, радій –

Не паралітик і не лірник.

Народ мій – в гураган подій

Жбурне тобою ще, невірний! [7, с. 12].

В окремих віршах Є Маланюка описано славу добу Київської Русі, відтак автор широко використовує образи Софії Київської, варяг, Стрибога, Дажбага, Діви-обиди, Дива. Наприклад, у циклі віршів «Чорна Еллада» автор використав постать Батія:

Відійшли у негоду, у розталь.

За плечима хрипів Батий [7, с. 57].

Сучасні літературознавці виокремили у поезії Є. Маланюка філософсько-історичні катаклізми, які пов'язані із розлукою з рідним краєм, втратою українцями державності, проведенням на території України військових операцій. Образи Туги і вічного Болю характерні для таких віршів, як: «Вітри історії», «Напис на книзі віршів», «Навіки розірвали руки», «Прозріння», «Київ», «Сага».

Як приклад, учням можна зачитати поезію Є. Маланюка «Полин», в якій описано, що сьогодні Україна продовжує страждати, її земля омивається кров'ю, волелюбний народ став рабом, оскільки не зміг консолідувати свої сили задля розбудови власної державності:

Тут ті ж невольники злиденні,

Тут та ж сліпа і рабська кров...

І тяжко стогне раб відвічний [7, с. 23].

Важливу місію на розв'язання складних політичних та морально-етичних проблем сучасності Є. Маланюк покладав на духовних провідників нації, котрими він бачив поетів. Митців слова автор називав своєрідними посланцями від Бога. В умовах бездержавності, відсутності людей, саме вони готові відстоювати цілісність і незалежність України:

Як в нації вождів нема,

тоді вожді її – поети [7, с. 44].

Увагу десятикласників слід зосередити на тому, що в поезії є багато світових образів. Наприклад, символічними є образи стилета і стилоса. Ці два співзвучні слова мають різне значення: а) стилет – це вид холодної зброї, італійський кинджал, для якого характерна пряма хрестовина з довгим і вузьким клинком; б) стилос – старовинний канцелярський прилад для писання, гостра металева, дерев'яна або кістяна паличка, особливо популярна в народів Стародавнього світу (Межиріччі, Давній Греції, Стародавньому Римі) та Середньовіччя. Вивчаючи ранню творчість Є. Маланюка, літературознавець В. Неборак, пояснив: «Проблема, винесена в заголовок збірки «Стилет і стилос», – найпродуктивніша для першого періоду, – була вирішена на користь стилосу. Вибір диктували обставини, та Є. Маланюк робив усе для того, щоб стилос нагадував стилет» [8, с. 179].

Аналіз вірша «Стилет чи стилос?» засвідчив, що його ліричний герой після внутрішньої духовної боротьби минає спокійні береги краси, пливе в безмежжя життя, що сповнене боротьби, незвіданості, хвилювання, як безмежне синє море:

Стилет чи стилос? – не збагну. Двояко

Вагаються трагічні терези [7, с. 35].

Характеризуючи поезію Є. Маланюка в контексті «Празької школи», варто виокремити ще одну типову для цього угруповання рису – широке використання біблійних образів (Мадонни, Ісуса Христа, Бога, ангелів).

Автор написав «Молитву», в якій благав Господа навернути українців на шлях розбудови незалежності, просив перетворити поета на бич, що завдає удару зрадникам, нечестивим, байдужим до долі власного краю:

*Твоїм бичем мене вчини,
Щоб басаманувати душі,
Щоб захитать і знову зрушить
Смертельний чар дичавини [9, с. 89].*

Узагальнюючи результати проведеного дослідження, слід наголосити, що вивчаючи творчість Є. Маланюка в школі, доцільно аналізувати її в контексті розвитку літератури Західної Європи. На уроках вчителям рекомендується використовувати літературознавчі словники, філософські енциклопедії. Доцільно використовувати нетрадиційні форми занять: уроки-сповіді, уроки-спогади, відео уроки. Цікавими можуть бути заняття, на яких вчитель, використовуватиме презентації про творчість поетів «Празької поетичної школи», читатиме вірші інших представників досліджуваного літературного угруповання. Важливо, щоб учні навчилися самі робити висновки, узагальнення, спостереження над поетичною манерою поетів-«празжан». Продовжувати вивчати творчість Є. Маланюка та інших відомих письменників-модерністів доречно під час виховних заходів.

Творчість Є. Маланюка збагатила українську літературу ХХ ст. новими темами, проблематикою, системою оригінальних образів та художніх візій. Вивчення подібної лірики сприяє формуванню в учнів високих моральних, патріотичних та гуманістичних ідеалів

Список використаних літературних джерел

1. Навчальні програми. Українська література для 10–11 класів. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navcha> (дата звернення 12.09.2019).
2. Куценко Л. Євген Маланюк: витоки й еволюція творчої особистості: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня док. філол. наук: спец. 10.01.01. «Українська література». Львів, 2002. 40 с.
3. Омельчук О. Р. Національна ідентичність літератури у трактуванні Євгена Маланюка: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук: спец. 10.01.01. «Українська література». Київ, 2002. 20 с.
4. Прохоренко О. Творчість Євгена Маланюка і «Празька школа»: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук: спец. 10.01.01. «Українська література». Київ, 1999. 20 с.
5. Гром'як Р. Т., Ковалів Ю. І. Літературознавчий словник-довідник. Київ, 1997. 752 с.
6. Салига Т. «Поезія і ніж» та строфи – на шаблі» (Передмова). Повернення: Поезії. Літературознавство. Публіцистика. Щоденники. Листи. Львів, 2005. С. 3–21.
7. Астаф'єва О. Г., Дністровий А. О. Празька поетична школа. Антологія. Харків, 2009. 256 с.
8. Неборак В. Євген Маланюк. Історія української літератури ХХ ст. : У 2 кн. Кн. 1. Київ, 1998. С. 177–182.

9. Маланюк С. Поверення: Поезії. Літературознавство. Публіцистика. Щоденники. Листи. Львів, 2005. 196 с.

References

1. Navchalni prohramy. Ukrainska literatura dlia 10–11 klasiv. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita.navcha> (Last accessed 2.09.2019) (In Ukrainian).

2. Kutsenko L. (2002). Yevhen Malaniuk: vytoky y evoliutsiia tvorchoi osobystosti : avtoref. dys. na zdobuttia nauk. stupenia dok. filol. nauk: spets. 10.01.01. «Ukrainska literatura». Lviv (In Ukrainian).

3. Omelchuk O. R. (2002). Natsionalna identychnist literatury u traktuvanni Yevhena Malaniuka: avtoref. dys.. na zdobuttia nauk. stupenia kand. filol. nauk: spets. 10.01.01. «Ukrainska literatura». Kyiv (In Ukrainian).

4. Prokhorenko O. (1999). Tvorchist Yevhena Malaniuka i «Prazka shkola»: avtoref. dys. na zdobuttia nauk. stupenia kand. filol. nauk: spets. 10.01.01. «Ukrainska literatura». Kyiv (In Ukrainian).

5. Hromiak R. T., Kovaliv Yu. I. (1997). Literaturoznavchyi slovnyk-dovidnyk. Kyiv (In Ukrainian).

6. Salyha T. (2005). «Poeziia i nizh» ta strofy – na shabli» (Peredmova). Poverennia: Poezii. Literaturoznavstvo. Publitsystyka. Shchodennyky. Lysty. Lviv, 3–21 (In Ukrainian).

7. Astafieva O. H., Dnistrovyyi A. O. (2009). Prazka poetychna shkola. Antolohiia. Kharkiv (In Ukrainian).

8. Neborak V. (1998) Yevhen Malaniuk. Istorii ukrainskoi literatury KhKh st.: U 2 kn. Kn. 1. Kyiv, 177–182. (In Ukrainian).

9. Malaniuk Ye. (2005) Poverennia: Poezii. Literaturoznavstvo. Publitsystyka. Shchodennyky. Lysty. Lviv (In Ukrainian).

Рецензент: д.пед.н., професор Красовська О. О.

УДК 378(438)

DOI 10.5281/zenodo.3564730

Мельничук Лілія Борисівна, к.пед.н, доцент, завідувач кафедри педагогіки (Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка Степана Дем'янчука, м. Рівне), lilya1154@ukr.net

АНКЕТУВАННЯ ВИКЛАДАЧІВ ЯК МЕТОД МОНІТОРИНГУ ЯКОСТІ ОСВІТИ

Анотація. У статті висвітлено результати анкетування викладачів Інституту педагогічної освіти щодо якості освітньої діяльності у контексті формування професійно-педагогічних компетентностей майбутніх педагогів. Обґрунтовано актуальність формування професійно-педагогічної компетентності майбутніх учителів. Визначено сутність поняття «професійно-педагогічна компетентність», виокремлено та охарактеризовано його складові компоненти. Доведено значення анкетування як методу моніторингу якості освіти. Розкрито процедуру анкетування викладачів у контексті формування професійно-педагогічних компетентностей майбутніх педагогів дошкільної та початкової ланок освіти.

Ключові слова: професійно-педагогічна компетентність, заклад вищої освіти, майбутні педагоги, анкетування, моніторинг, якість освіти.

Melnychuk Liliya Borisovna, Ph.D in Pedagogic Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Pedagogy (Academician Stepan Demianchuk International University of Economics and Humanities, Rivne), lilya1154@ukr.net

QUESTIONING TEACHERS AS A METHOD OF MONITORING THE QUALITY OF EDUCATION

Abstract.

Introduction. The new paradigm of higher education, as an important component of the Bologna process, provides for the creation of a new educational space that will ensure the quality training of future specialists for professional and research activities. Nowadays, employers in the selection of personnel are guided by those competencies that they possess in combination with their abilities and personal qualities.

Purpose. The purpose of the article is to analyze the results of a survey of teachers of the Institute of Pedagogical Education on the quality of educational activities in the context of the formation of professional and pedagogical competencies of future teachers.

Methods. The following methods are used in the work: empirical – pedagogical observation, questionnaires; mathematical-statistical methods of processing experimental data.

Results. The article reflects the results of a survey of teachers of the Institute of Pedagogical Education on the quality of educational activities in the context of the formation of professional and pedagogical competencies of future teachers. The relevance of the formation of professional and pedagogical competence of

future teachers is substantiated. The essence of the concept «professional pedagogical competence» is defined, its components are highlighted and characterized. The importance of questionnaires as a method for monitoring the quality of education is proved. The procedure of questioning teachers in the context of the formation of professional and pedagogical competencies of future teachers of preschool and primary education is disclosed.

Originality. *A system of questions for questioning teachers has been developed. The expediency of making an experimental diagnosis of the competence of teachers to the formation of professional competence of students is substantiated. The relevance of the questionnaire for teachers on the quality of educational activities in the context of the formation of professional and pedagogical competencies of future teachers is substantiated.*

Conclusion. *The research results allow us to conclude about the competence of teachers in the formation of professional and pedagogical competencies of future teachers. Teachers of the departments of pedagogy, primary and pre-school education in their activities focus on the formation of professional and pedagogical competence of future teachers of primary and pre-school education. Teachers consider it appropriate to integrate knowledge from various professional methods into modelling professional activities in an elementary school environment (pre-school educational institutions); systematically work in practical classes with the terminology of vocational education; introduce interactive teaching methods, multimedia and contextual technologies.*

Key words: *professional and pedagogical competence, institution of higher education, future teachers, questioning, monitoring, quality of education.*

Нова парадигма вищої освіти, як важливої складової Болонського процесу, передбачає створення нового освітнього простору, який забезпечуватиме якісну підготовку майбутніх фахівців до професійної та науково-дослідної діяльності [1]. Вже сьогодні роботодавці при доборі працівників керуються тими компетентностями, якими вони володіють у сукупності з їх здібностями та особистими якостями.

Розв'язання проблеми якісної підготовки майбутнього фахівця можливе з урахуванням основних позицій та методологічних засад компетентісного підходу в освіті [2]. Проблеми моніторингу якості вищої освіти присвячено праці О. Дубініної [3], Н. Тетьякової [4] та ін.

Дослідженням проблеми педагогічної професійної компетентності присвячені наукові праці таких вчених, як І. Демічева [5], Л. Драгієва [6], О. Мешко [7] та ін., які засвідчують, що в психолого-педагогічній теорії та практиці відсутня методологічна цілісність у розв'язанні проблеми змісту й якості компетентностей педагога, що підтверджується існуванням різних підходів до розуміння самих понять «компетенція» та «компетентність».

Метою статті є оцінка результатів анкетування викладачів Інституту педагогічної освіти щодо якості освітньої діяльності у контексті формування професійно-педагогічних компетентностей майбутніх педагогів.

Основною діяльністю закладу вищої освіти є надання освітніх послуг, які мають орієнтуватися на споживача. До споживачів послуг такого закладу відносяться зовнішні (роботодавці, держава і суспільство в цілому) та внутрішні (студенти, викладачі, керівництво закладу) суб'єкти.

Моніторинг в освіті (лат. monitor – той, що нагадує, наглядає, зберігає) спеціальна система збору, обробки, зберігання і поширення інформації про стан освіти, прогнозування на підставі об'єктивних даних динаміки і основних тенденцій її розвитку та розроблення науково-обґрунтованих рекомендацій для прийняття управлінських рішень стосовно підвищення ефективності функціонування освітньої галузі [3].

Упровадження педагогічного моніторингу дозволить психологізувати педагогічну діяльність учителя, навчально-виховний процес, що підніме професійний рівень педагогічних колективів, підвищить рівень якості шкільної освіти. Результати педагогічного моніторингу дозволять висвітлити позиції керівництва, виявити мікроклімат учнівського, вчительського, батьківського колективів, надаючи тим самим можливість адміністрації школи, управлінням освіти аналізувати свої дії, і відповідно планувати педагогічну діяльність.

Визначення ступеня задоволеності внутрішніх споживачів є однією з головних завдань менеджменту якості. Така оцінка необхідна для своєчасного коригування освітніх програм університету та внесення змін до управління організацією, навчальних програм і технологій навчання, а також при входженні в Болонський процес, де необхідна акредитація окремих дисциплін навчального плану [7].

У сучасних умовах модернізації педагогічної освіти в контексті європейської інтеграції ключове значення має «професійна компетентність учителя».

Професійно-педагогічна компетентність – складне утворення. До її основних елементів відносяться:

1) компетентність у галузі теорії і методики навчально-виховного процесу, зокрема, його цілей, завдань, принципів, закономірностей, змісту, засобів, форм, методів, прийомів;

2) компетентність у галузі фахових предметів і знання того, як зробити процес навчання, зміст предмету провідним засобом виховання учнів;

3) соціально-психологічну компетентність у галузі процесів спілкування;

4) диференціально-психологічну компетентність у сфері мотивації, здібностей, спрямованості учнівської молоді;

5) аутопсихологічну компетентність у сфері достоїнств і недоліків власної діяльності і особистості [7, с. 99].

Основними структурними підрозділами, що забезпечують здійснення внутрішнього контролю, є кафедри та їх викладацький склад Інституту педагогічної освіти. Цими структурними підрозділами забезпечується аналіз змісту навчання, встановлення зв'язку між місією, цілями та компонентами освітньої програми; оновлення організаційно-методичного забезпечення навчального процесу, успішність реалізації передбачених програмою форм контролю якості навчання слухачів та результатів їх оцінювання, а також загальна задоволеність споживачів освітніх послуг (студентів та роботодавців) [3]. За результатами такого аналізу вносяться пропозиції щодо удосконалення існуючих чи запровадження нових навчальних дисциплін, зміни і доповнення до навчальних програм [4].

З метою діагностики якості освітньої діяльності у контексті формування професійно-педагогічних компетентностей майбутніх педагогів було проведено анкетування викладачів кафедр педагогіки, початкової та дошкільної освіти Інституту педагогічної освіти Міжнародного економіко-гуманітарного університету імені академіка Степана Дем'янчука.

В анкетуванні брало участь 13 викладачів кафедр педагогіки, початкової та дошкільної освіти, серед яких переважна більшість, а саме 75 % – кандидати педагогічних наук, доценти; 8 % – викладачі та старші викладачі, 9 % з числа опитаних – доктори педагогічних наук, професори (рис. 1).

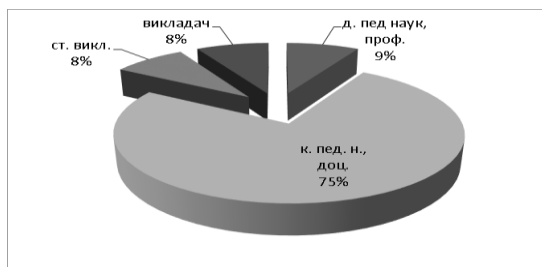


Рис. 1. Науковий ступінь та вчене звання опитаних викладачів кафедр педагогіки, початкової та дошкільної освіти Інституту педагогічної освіти

Педагогічний стаж опитуваних був досить значним: у 42 % викладачів він становив від 10 до 20 років, у 58 % – понад 20 років (рис. 2)

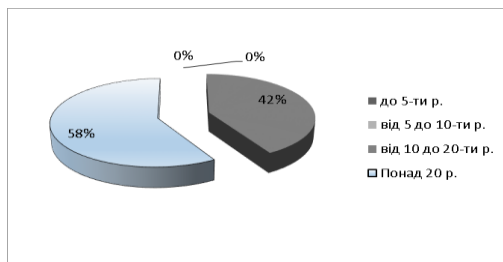


Рис. 2. Педагогічний стаж викладачів кафедр педагогіки, початкової та дошкільної освіти Інституту педагогічної освіти

Результати опитування засвідчили, що усі респонденти погодились з тезою, що мета вивчення дисциплін циклу професійної підготовки у закладах вищої освіти (ЗВО) полягає у формуванні професійно-педагогічної компетентності майбутніх педагогів початкової та дошкільної освіти. 100 % респондентів вважають за потрібне систематично проводити роботу з формування професійної компетентності. Також всі викладачі вважають доцільним використання компетентнісного підходу для навчання фахових методик у закладі вищої освіти.

На запитання «Чи виникають у Вас труднощі під час проведення лекцій та практичних занять за компетентнісним підходом» відповіді респондентів розподілилися таким чином: 1 викладач (що становить 8 % із числа опитаних) дав ствердну відповідь, натомість решта 92 % опитаних зазначили, що подібних труднощів у них не виникає (рис. 3).

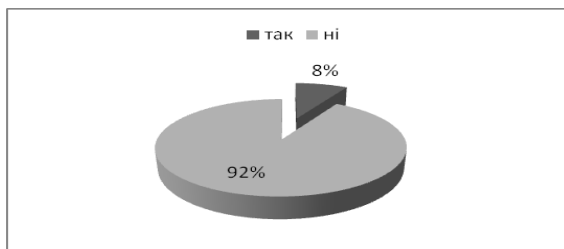


Рис. 3. Відповіді викладачів на запитання: чи виникають у Вас труднощі під час проведення лекцій та практичних занять за компетентнісним підходом?

Наступне запитання стосувалося думки викладачів щодо статусу професійно-педагогічної компетентності у системі навчальних дисциплін, а саме:

– міждисциплінарний (повинна формуватися на заняттях з усіх предметів, що вивчаються на педагогічному факультеті);

- предметний (формується лише на заняттях із фахових методик);
 - загально-предметний (формується упродовж усього вивчення дисциплін циклу професійної підготовки й суміжних дисциплін);
 - поєднує усі статуси (різні компоненти професійно-педагогічної компетентності формуються у процесі вивчення окремих дисциплін).
- Аналіз результатів опитування представлено на рис. 4.

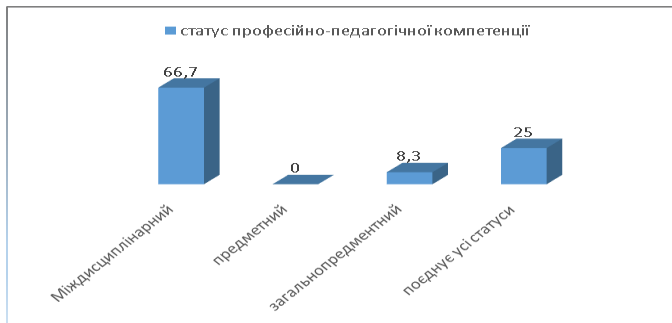


Рис. 4. Відповіді викладачів на запитання: який статус, на Вашу думку, має професійно-педагогічна компетенція?

Як засвідчують дані, наведені на рис. 4, переважна більшість опитаних викладачів (66,7 %) надають професійно-педагогічній компетентності міждисциплінарного статусу. На їхню думку, вона повинна формуватися на заняттях з усіх предметів, що вивчаються на педагогічному факультеті. Натомість 25 % респондентів упевнені, що різні компоненти професійно-педагогічної компетентності формуються у процесі вивчення окремих дисциплін. Натомість 8,3 % з числа опитаних зазначили, що професійно-педагогічна компетентність формується упродовж усього вивчення дисциплін циклу професійної підготовки й суміжних дисциплін.

На запитання «Чи вважаєте Ви достатнім рівень сучасних підручників та навчально-методичних посібників з фахових методик для формування професійно-педагогічної компетентності майбутніх педагогів початкової та дошкільної освіти» 2 викладачів (16,7 % з числа опитаних) відповіли ствердно, натомість 50 % респондентів вказують на недостатність цього рівня. 16,7 % вказали на недостатню кількість цих підручників, 6,6 % зауважили, що рівень сучасних підручників з професійно-педагогічних дисциплін є належним, проте існує необхідність у забезпеченні підручниками з конкретних тем педагогічних технологій.

У процесі анкетування усі викладачі зазначили, що у процесі викладання навчальних дисциплін вони доповнюють вправи зі збірників самостійно дібраними завданнями й текстами професійного спрямування.

Усі без винятку викладачі вважають доцільним інтегрувати знання з різних фахових методик у моделювання професійної діяльності в умовах середовища початкової школи (закладу дошкільної освіти).

Також 100 % викладачів вказали на те, що вони систематично працюють на практичних заняттях із термінологією професійно-педагогічної освіти.

У своїй практиці викладачі застосовують такі з перерахованих інтерактивних методів і прийомів (рис. 5):

- рольова гра (100 %);
- мікрофон (91,7 %);
- взаємне навчання (83,3 %);
- круглий стіл (75,0 %);
- мозковий штурм (66,7 %);
- моделювання (66,7 %);
- активне слухання (66,7 %);
- інформаційний пропуск (33,3 %);
- займи позицію (25,0 %);
- акваріум (16,7 %).

Лідером інтерактивних методів, які упроваджують викладачі у своїй діяльності в процесі формування професійних компетентностей – рольова гра, мікрофон, взаємне навчання, круглий стіл, мозковий штурм, моделювання, активне слухання.



Рис. 5. Відповіді викладачів на запитання: які з перерахованих інтерактивних методів і прийомів Ви застосовуєте у своїй практиці?

У процесі опитування 100 % викладачів зазначили, що вважають ефективним використання кейс-методів (аналіз педагогічних ситуацій) у формуванні професійно-педагогічної компетентності студентів.

На запитання «Як Ви ставитесь до використання мультимедійних технологій у вивченні фахових методик», 100 % дали відповідь «позитивно», натомість 83,3 % зауважили, що систематично використовують їх на практиці.

Усі опитані зазначили, що у процесі викладання фахових методик використовують міжпредметні зв'язки.

Як позитив, варто зазначити, що на питання «Чи використовуєте Ви у своїй практиці метод проєктів» 100 % викладачів відповіли ствердно. Крім того, 100 % респондентів вважають доцільним упровадження елементів дуальної освіти для формування професійно-педагогічної компетентності майбутніх педагогів.

Усі опитані вважають доцільним у роботі зі студентами застосовувати особистісно-орієнтований підхід з урахуванням їхніх індивідуально-психологічних особливостей та інтелектуальних, мотиваційних, творчих потреб. 100 % з них вважають доцільним будувати спілкування з майбутніми педагогами на засадах діалогічності, толерантності, емпатійності, поваги до особистості та їх творчого розвитку.

100 % викладачів запевнили, що в процесі вивчення фахових методик вони використовують технології контекстного навчання (ділові, рольові, навчально-педагогічні ігри, імітаційне моделювання середовища майбутньої професійної діяльності, аналіз ситуацій професійної діяльності).

Отже, аналіз результатів проведеного анкетування дає підстави зробити висновок, що викладачі кафедр педагогіки, початкової та дошкільної освіти у своїй діяльності акцентують увагу на формуванні професійно-педагогічної компетентності майбутніх педагогів початкової та дошкільної освіти. Викладачі вважають доцільним інтегрувати знання з різних фахових методик у моделювання професійної діяльності майбутніх педагогів в умовах середовища початкової школи (закладу дошкільної освіти); систематично працюють на практичних заняттях із термінологією професійно-педагогічної освіти; упроваджують інтерактивні методи навчання, мультимедійні та контекстні технології.

Використання анкетування для визначення якості викладання викладачами закладу вищої освіти навчальних дисциплін, дозволяє більш ефективно вирішувати питання контролю та оцінки якості їхньої роботи. Цей метод є умовою вдосконалення професійних знань і педагогічної майстерності науково-педагогічних працівників ЗВО.

Однак, важливим моментом під час визначення ступеня задоволеності здобувачів освітніх послуг якістю викладання навчальних дисциплін є не разове анкетування, а системний підхід. Це дозволяє вести порівняльну аналітичну роботу, отримувати більш об'єктивну інформацію, яка може бути використана як оціночна, а також служити «поштовхом» для підвищення ефективності роботи викладачів.

Список використаних літературних джерел

1. Закон України «Про освіту». *Відомості Верховної Ради (ВВР)*. 2017. № 38–39, ст. 380.
2. Стратегія інноваційного розвитку України на 2009–2018 роки та на період до 2039 року. Державне агентство України з інвестицій та розвитку. URL: <http://www.in.gov.ua/> (дата звернення: 10.10.2019).
3. Дубініна О. С. Анкетування студентів як спосіб моніторингу якості освіти. URL: <http://confesp.fl.kpi.ua/sites/default/files/dubinina.pdf> (дата звернення: 10.10.2019).
4. Тетьякова Н. В. Оценка качества работы преподавателя на основе методики многомерного анализа его деятельности. *Научно-теоретический журнал «Ученые записки университета имени П. Ф. Лесгафта»*. 2011. № 11 (81). С. 151–155.
5. Демичева І. О. Показники професійного саморозвитку вчителя. *Педагогіка і психологія*. Харків: ОВС, 2002. С. 109–112.
6. Драгієва Л. В. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя технологій як педагогічна проблема. URL: [irbis-nbuv.gov.ua > cgi-bin > irbis_nbuv > cgiirbis_64 > Vpo_2010_1\(1\)_11](http://irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64?Vpo_2010_1(1)_11)
7. Мешко О. І., Мешко Г. М. Педагогічна спрямованість як аспект формування професійної культури майбутнього вчителя. *Формування професійної культури вчителя в контексті інтеграції України в Європейський освітній простір: матеріали регіонального науково-практичного семінару за ред. проф. Терещука Г. В.* Тернопіль: Вид-во ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2007. 177 с.

References

1. Zakon Ukrainy (Law of Ukraine). «Pro osvitu». (2017). *Vidomosti Verkhovnoi Rady (Information from the Verkhovna Rada)*, 38–39, 380 (In Ukrainian).
2. Stratehiia innovatsiinoho rozvytku Ukrainy na 2009–2018 roky ta na period do 2039 roku. Derzhavne agenstvo Ukrainy z investytsii na uozvytku. URL: <http://www.in.gov.ua/> (Last accessed: 10.10.2019) (In Ukrainian).
3. Dubinina O. S. Anketuvannia studentiv yak sposob monitorynhu yakosti osvity. URL: <http://confesp.fl.kpi.ua/sites/default/files/dubinina.pdf> (Last accessed: 10.10.2019) (In Ukrainian).
4. Tetyakova N. V. (2011). Otsenka kachestna raboty prepodavatelya na osnove metodiki mnogomernogo analiza ego deyatelnosti. *Nauchno-teoreticheskiy zhurnal «Uchenye zapiski universiteta imeni P. F. Lesgafa» (Scientific and theoretical journal «Scientific notes of the university named after P. F. Lesgaf»)*, 11 (81), 151–155 (In Russian).
5. Demycheva M. A. (2002). Pokazyky profesiinogo samorozvytku vchytelia. *Pedagogika i psykholohiia (Pedagogy and psychology)*. Harkiv: OVS, 109–112 (In Ukrainian).
6. Drahiiieva L.V. (2010). Formuvannia profesiinoi kompetentnosti maibutniogo vchytelia tehnologii yak pedahohichna problema. URL: [irbis-nbuv > cgi-bin > irbis_nbuv > cgiirbis_64 > Vpo_2010_1\(1\)_11](http://irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64?Vpo_2010_1(1)_11) (Last accessed: 10.10.2019) (In Ukrainian).
7. Meshko O. I., Meshko G. M. (2007). Pedahohichna spriamovanist yak aspect formuvannia profesiinoi kultury maibutniogo vchytelia. *Formuvannia profesiinoi kultury vchytelia v konteksti intehratsii Ukrainy v Yevropeyskiy osvitniy prostir: materialy regionalnogo naukovopraktychnogo seminaru za red. prof. Tereshchuka H. V.* Ternopil: Vyd-vo TNPU im. V. Hnatiuka (In Ukrainian).

Рецензент: д.пед.н., професор Красовська О. О.

Овдійчук Віта Анатоліївна, вчитель інформатики Рівненської загальноосвітньої школи I-III ступенів № 13, vika.gandzyuk@gmail.com

РОЗВИТОК КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ НА УРОКАХ ІНФОРМАТИКИ В ЗАКЛАДІ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

***Анотація.** У статті обґрунтовано актуальність проблеми розвитку критичного мислення під час вивчення шкільного курсу інформатики в контексті оновлення сучасної освіти. Розкрито сутність поняття критичного мислення та особливості його розвитку на уроках інформатики, зумовленої специфікою самого предмета. Визначено технологічний характер процесу розвитку критичного мислення та особливості застосування технології розвитку критичного мислення на прикладі уроків інформатики в 6-му класі закладу загальної середньої освіти України. Виокремлено структуру моделі уроку за технологією та набір методів, які можуть використовуватися на кожному з етапів такого уроку. Доведено можливість гармонійного включення технології розвитку критичного мислення у процес викладання інформатики з урахуванням освітньої програми.*

***Ключові слова:** критичне мислення, технологія розвитку критичного мислення, навчання інформатики, методика, комп'ютерні презентації, заклад загальної середньої освіти України.*

Ovdiichuk Vita Anatoliivna, Information Technology teacher, Rivne secondary school № 13, vika.gandzyuk@gmail.com

DEVELOPING CRITICAL THINKING AT COMPUTER SCIENCE LESSONS IN COMPREHENSIVE SCHOOLS

Abstract.

***Introduction.** The exacerbation of the problems related to the education reform, the introduction of the new educational standards, the program of New Ukrainian School on the one side and rapid technological progress on the other side requires updating of the knowledge and technologies as a tool for improving the quality of the educational process in today's educational institutions.*

***Purpose.** The purpose of this article is to highlight the methodology features of critical thinking development in teaching IT, and how to assist that development through carefully chosen exercises at the sixth grade lessons using the technology of the critical thinking in comprehensive schools.*

***Methods.** This work includes the analysis of the scientific sources methods for studying the state of the developing critical thinking, comparing it to*

experience of foreign education and justification the efficiency and feasibility of the technology of the critical thinking in the educational process in Ukraine.

Results. *The application of the critical thinking development at IT lessons provides the transition from memory and reproduction of some skills to learning aimed at active learning and comprehension material using knowledge in practice during solving everyday tasks; self-studying; creating comfortable conditions for formation by educators a range of different learning goals and achievements both defined and unpredicted results, adjusting original goals and setting new ones different from previous ones.*

Originality. *The feasibility of critical thinking at IT lessons is justified. The technological model of IT lesson was designed and described using the technology of developing critical thinking by educators. The effectiveness of using specific techniques and methods of the critical thinking theory was shown in practice.*

Conclusion. *The implementation of the critical thinking technology in studying IT has its peculiarities, which are caused by the specific of the subject and should be kept in mind in lessons planning and practical work. Proposed and tested methods and techniques of the critical thinking technology in the educational process of IT contribute to improving the educator's learning quality through deep reflection and understanding the theoretical material, the practical application in solving problems, provide the activation of acquired knowledge, encourage educators to gain new ones consciously and self-efficiently. The prospect of the further research is in a thorough study of the theoretical and methodological aspects of the implementation of the critical thinking technology in teaching IT at institutions of secondary education.*

Key words: *critical thinking, technology of critical thinking development, teaching computer science, methodology, presentations MS PowerPoint, secondary school.*

Загострення проблем, пов'язаних з реформою освіти, впровадженням нових освітніх стандартів, програми «Нової української школи» з одного боку та стрімким технічним прогресом з іншого, вимагає від сучасної педагогічної науки актуалізації знань і застосування технологій як інструментарію підвищення якості навчального процесу в закладі освіти. Всебічний розвиток, формування ключових освітніх компетентностей та створення умов для самореалізації та самовдосконалення особистості – основне завдання базової середньої освіти. Критичне мислення – один із визначальних факторів успіху в умовах глобальних змін, модернізації та інформатизації суспільства.

Вважаємо, що одним із визначальних чинників досягнення зазначеного є застосування сучасних інтерактивних методів і прийомів навчання, зокрема – технології розвитку критичного мислення (ТРКМ) у навчально-виховному процесі інформатики. Це актуалізує питання розроблення технології впровадження ТРКМ у методику викладання предмета.

Динамічний інтерес до критичного мислення як освітньої інновації з'явився в Україні наприкінці 90-х років ХХ століття. Натомість в освіті США і Канади цей напрям сучасної освіти розвивається вже майже півстоліття. Ідея розвитку критичного мислення належить американським психологам В. Джеймсу та Дж. Дьюї. Основоположниками технології розвитку критичного мислення є М. Ліпман, А. Кроуфорд, В. Соул, С. Метьюз та ін. Значний внесок у розвиток технології зробили Карл Поппер, Річард Пол, Дайана Халперн, Девіда Клустер, Лінда Елдер, Джералд Носіч, Ігор Загашев, Сергій Заір-Бек та ін. Серед вітчизняних науковців-новаторів варто виділити роботи О. Пометун, І. Сущенка, І. Баранової, О. Тягло, С. Терно. Наявні також окремі методичні розробки навчальних занять, у яких презентується застосування окремих прийомів та методів технології розвитку критичного мислення під час викладання деяких шкільних предметів.

Питання застосування технології розвитку критичного мислення на уроках інформатики дотепер не було предметом спеціального системного дослідження. Не розроблено також технологічна модель уроку інформатики із застосуванням технології розвитку критичного мислення здобувачів загальної середньої освіти. Звідси й вибір теми статті.

Метою нашої статті є розкриття особливостей застосування технології розвитку критичного мислення на уроках інформатики в школі.

Визначень поняття критичного мислення у психології, філософії, педагогіці чимало. Наведемо кілька найпоширеніших дефініцій, щоб продемонструвати специфіку терміна.

У Метью Ліпмана читаємо, що критичне мислення – «вміле, відповідальне мислення, яке сприяє хорошому судженню тому, що воно (1) спирається на критерії, (2) самокорегується, і (3) чутливе до контексту» [1, с. 39].

Річард Пауль наводить таку дефініцію критичного мислення: «Критичне мислення – це дисципліноване, самокероване мислення, що є прикладом досконалості мислення, відповідне конкретному способу чи напрямку думки» [2].

Психолог Дайана Халперн розглядає критичне мислення як використання пізнавальних методів, до яких звертаються під час розв'язання задач, узагальнення, ймовірнісної оцінки, прийняття рішень. Ці методи характеризуються контрольованістю, обґрунтованістю і цілеспрямованістю, збільшують ймовірність отримання кінцевого результату [3].

Проаналізувавши погляди багатьох науковців (Дж. Дьюї, Д. Клустера, М. Ліпмана, Р. Пауля, Д. Халперн, С. Тягло [1–6]) та ін., приєднуємося до думки С. Терно, що критичне мислення – це наукове мислення, яке характеризується контрольованістю, обґрунтованістю, цілеспрямованістю, суть якого полягає у прийнятті ретельно обміркованих та зважених рішень стосовно будь-якої отриманої інформації [7].

Основними ознаками критичного мислення є формування позитивного досвіду на основі повсякденної діяльності людини, вміння розглядати

явище з усіх боків та давати йому позитивну чи негативну оцінку, уміння працювати в команді, аргументоване мислення, особистісна культура застосовування інформаційних процесів.

Навчання критичному мисленню у зарубіжній освіті, зокрема в закладах освіти Північної Америки, пропонується двома шляхами. Перший – введення окремого курсу «Критичне мислення», другий — впровадження критичного мислення у традиційні шкільні предмети через відповідну організацію навчально-виховного процесу та матеріалу. Ми схилиємося до другого способу та спробуємо розкрити особливості методики розвитку критичного мислення здобувачів освіти під час вивчення інформатики у закладах загальної середньої освіти України.

Уроки з розвитку критичного мислення будуються за однією структурою, яка складається з трьох частин: фази актуалізації, фази побудови знань та фази консолідації [8].

Початок уроку, побудованого за технологією розвитку критичного мислення (повна назва – технологія розвитку критичного мислення через читання і письмо), це фаза актуалізації, під час якої у здобувачів освіти активізуються уже наявні знання, неформально оцінюється те, що вони вже знають, зокрема, встановлюються помилкові судження та думки, пробуджується інтерес до теми. Школярі визначають бажаний результат у засвоєнні нового матеріалу та висувають власні цілі уроку.

Під час другої фази уроку – побудови знань, відбувається безпосередня, спрямована та осмислена робота з інформацією. Учасники освітнього процесу отримують можливість усвідомити природу досліджуваного об'єкта чи процесу на основі зіставлення вже відомої та нової інформації, вчать формулювати запитання, визначають власну позицію. На цьому етапі уроку порівнюються очікування здобувачів освіти з тим, що вивчається, відстежується хід думок, робляться висновки та узагальнюється матеріал, поєднується зміст уроку з особистим досвідом, перевіряється рівень засвоєння матеріалу через різні типи запитань.

Фаза консолідації – завершальний етап уроку ТРКМ (технологія розвитку критичного мислення). Це фаза роздумів, яка необхідна для того, щоб здобувачі освіти змогли проаналізувати, чи вдалося їм досягти встановлених цілей, вирішити проблеми і протиріччя, які виникли під час опрацювання нового матеріалу. Рефлексивний аналіз спрямований на узагальнення та інтерпретацію нової інформації, обмін думками та висловлення власної думки, оцінку особистих результатів та діяльності, побудову наступного кроку в навчанні.

Технологія розвитку критичного мислення – цілісна система, яка формує навички роботи з інформацією через читання і письмо. На уроці, педагог спрямовує зусилля здобувачів освіти в певне русло, створює умови, які спонукають їх до прийняття самостійних рішень, дає можливість самостійно робити висновки та готує нові пізнавальні ситуації на основі існуючих.

Застосування прийомів і методів ТРКМ на уроках інформатики має певні тонкощі, зумовлені особливістю предмета. Інформатика як навчальний предмет і як наука стрімко розвивається, а тому завжди виникає необхідність постійного узгодження змісту навчання з досягненнями науки і техніки. Уроки з предмета мають більш практичну спрямованість у порівнянні з іншими дисциплінами (історія, українська мова та література, іноземна мова та інші), на яких часто застосовують письмо і читання для розвитку критичного мислення. Навчальний процес з інформатики реалізується через застосування певних прикладних програмних і технічних засобів.

Як зазначають дослідники, практичне використання методів і прийомів технології є оптимальним у поєднанні з інтерактивними методами і прийомами групового та кооперативного навчання. На нашу думку, до цього переліку варто додати проблемно-пошуковий, дослідницький методи та інші, хоча урок, побудований за технологією розвитку критичного мислення є продуктивним, спрямованим на самостійне й свідоме отримання нової інформації та формування практичних умінь і навичок.

Розглянемо особливості розвитку критичного мислення на прикладі уроків інформатики в 6-му класі закладу загальної середньої освіти з теми «Комп'ютерні презентації» через побудову особливої моделі уроку та залучення відповідних методів ТРКМ [9].

На початку уроку «Поняття презентації. Комп'ютерна презентація, її об'єкти» (вступний урок із загальної теми), під час фази актуалізації застосується один із різновидів аналітично-узагальнювальних таблиць ТРКМ – метод «Таблицю «З-Х-Д» (Знаємо – Хотимо дізнатися – Дізналися) [8]. Її графічна форма відображає три фази, за якими будується навчальний процес за технологією розвитку критичного мислення (табл. 1). Робота з таблицею ведеться протягом усього уроку.

Пропонуємо шестикласникам заповнити перший стовпець таблиці «Знаємо», попередньо обговоривши в парах, що вони вже знають про презентації. Після запису відповідей, оцінюємо відповіді шестикласників, пояснюємо невідомі поняття та виявляємо помилкові судження, якщо такі наявні. Радимо здобувачам освіти поставити запитання до теми та записати їх у стовпець «Хотимо дізнатися». Таким чином діти формулюють власні цілі уроку. Стовпець «Дізналися» заповнюється наприкінці уроку, після опрацювання та закріплення теоретичного матеріалу. Школярі дають відповіді на свої запитання зі стовпця «Хочу дізнатися», розширюють список категорій інформації та включають до нього нові (табл.1).

Під час опрацювання основного теоретичного матеріалу уроку (фаза побудови знань) можна застосувати прийом «INSERT» (INSERT – Interactive Noting System for Effective Reading and Thinking – інтерактивну систему запису для ефективного читання та мислення) [10], який передбачає використання кількох умовних позначень (маркерів) з фіксованими значеннями.

Таблиця 1

Орієнтовні відповіді здобувачів освіти в «Таблиці «З-Х-Д»

Знаю	Хочу дізнатися	Дізнався
– презентації – представлення чогось нового, важливого;	– що таке презентація?	– презентація – це публічне подання певних відомостей у зручному для сприйняття вигляді;
– презентації використовують у школі, рекламі;	– у чому переваги презентацій?	– використання малюнків, звуку для привертання уваги, – демонстрація для аудиторії;
– презентації демонструють за допомогою комп'ютера, телевізора.	– які існують програми для роботи з презентаціями?	– MS PowerPoint;
	– з чого складається презентація?	– презентація складається із слайдів.

Завдання матиме такий вигляд: прочитайте, будь ласка, текст [11] на аркушах (табл. 2), які лежать у вас на партах. Під час читання зробіть на полях відповідні позначки, причому, зовсім не обов'язково позначати кожен рядок: «V» – вже знаю; «+» – нове; «←» – думав інакше; «?» – не зрозумів, є запитання.

Таблиця 2

Зразок завдання

Текст для опрацювання	Місце для позначки
<p>Презентація – це публічне подання певних відомостей у зручному для сприйняття вигляді.</p> <p>Використання сучасних комп'ютерних презентацій має низку переваг:</p> <ul style="list-style-type: none"> – усний виступ супроводжується демонстрацією малюнків, графіків, діаграм, коротких тез – це привертає увагу слухачів та забезпечує розуміння почутого; – презентацію можна демонструвати на великому екрані або створити копію – її перегляне велика кількість осіб. <p>Якщо презентацію підготовлено або продемонстровано за допомогою комп'ютера, то її називають комп'ютерною.</p> <p>Комп'ютерні презентації переважно складаються зі слайдів. Слайди схожі на окремі кадри фільму, на яких можуть розгортатися події, відображатися різні предмети, люди, демонструватися явища. На слайдах розміщують різні об'єкти, зокрема: зображення, звук, відео, анімацію, текст.</p>	

Наступним кроком є колективне обговорення та систематизація інформації: Яка інформація була для вас не новою? Які нові відомості ви відзначили? У кого з'явилися запитання? Чи можемо ми додати до таблиці «З-Х-Д» нові відомості?

Результатом застосування прийому є актуалізація уже наявних знань (позначка «V» – вже знаю), осмислення нового матеріалу («+» – нове), корекція неравильних переконань («-» – думав інакше) та мотивація вивчення нової теми («?» – не зрозумів). Таким чином у здобувачів освіти розвивається вміння зіставлення та аналізу інформації, а також завдяки використанню графічних позначень у школярів розвивається зорова пам'ять.

З метою систематизації та унаочнення істотних ознак поняття презентації варто на цьому етапі уроку застосувати методичний прийом «Денотатний граф» [12]. Перед використанням школярів треба ознайомити з правилами його побудови. Денотатний граф складається зверху вниз. Спочатку потрібно виділити ключове слово або словосполучення, на основі якого будуватиметься структура графа. Наступним етапом є підбір дієслів, які зв'язуватимуть ключове поняття і його ознаки. Рекомендується використовувати такі групи дієслів:

- які вказують на мету – направляти, припускати, наводити, давати;
- які означають процес досягнення результату – досягати, здійснювати;
- які вказують на передумови досягнення результату – ґрунтуватися, опиратися, базуватися;
- дієслова-зв'язки, за допомогою яких здійснюється вихід на визначення поняття.

Третій етап передбачає підбір істотних ознак ключового поняття, які зв'язуються з ним через обрані дієслова. Для кожного дієслова потрібно знайти одну-три ознаки.

Завдання на уроці з теми «Розробка плану створення презентації» може бути таким: побудуйте денотатний граф, який продемонструє значення та користь розробки плану презентації; підберіть істотні ознаки теми уроку «Розробка плану презентації», які пов'язуються з нею через дієслова (рис. 1).

На уроці інформатики використання графічної моделі з певними даними є обґрунтованим тому, що за допомогою графа схематично і наочно відбувається аналіз опрацьованого матеріалу. Методичний прийом спонукає до візуалізації залежності між опрацьованими поняттями, які не завжди чітко простежуються під час інших способів подання інформації, розвиває у здобувачів вміння будувати причинно-наслідкові зв'язки.

Фаза консолідації – завершальна та найважливіша фаза для розвитку критичного мислення, яка є рефлексивною за своєю суттю. На цьому етапі важливо, щоб здобувачі освіти подумали про те, що вони дізналися про презентації, як можна застосувати набуті знання і вміння у повсякденному житті, чи змінює новий матеріал їх уявлення про засоби подання інформації.

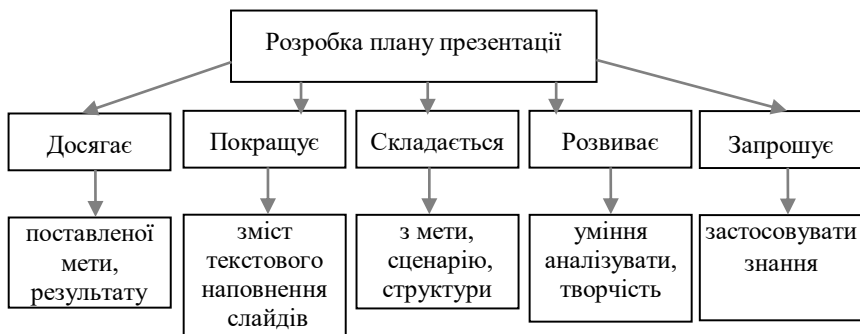


Рис. 1. Денотатний граф «Розробка плану презентації»

Фаза консолідації – завершальна та найважливіша фаза для розвитку критичного мислення, яка є рефлексивною за своєю суттю. На цьому етапі важливо, щоб здобувачі освіти подумали про те, що вони дізналися про презентації, як можна застосувати набуті знання і вміння у повсякденному житті, чи змінює новий матеріал їх уявлення про засоби подання інформації.

Під час вивчення теми «Текстові та графічні об'єкти слайдів. Збереження презентацій» упродовж фази консолідації варто використати прийом «Шість капелюхів мислення» [13] – запропонувати учням «приміряти» кольорові капелюхи та відповідно до обраного кольору висловити свої враження від уроку (табл. 3). Така рефлексія може бути індивідуальною або груповою і спонукає школярів до різноманітної, «різнокольорової» оцінки вивченого та осмисленого, є однією з важливих ознак критичного мислення.

З метою розвитку уміння аргументувати, дискутувати, відстоювати власну позицію для домашньої роботи можна запропонувати учасникам освітнього процесу заповнити «Т-таблицю» [13] «Комп'ютерні презентації: за і проти», яка дозволить учителю зрозуміти точку зору школярів.

З метою розвитку уміння аргументувати, дискутувати, відстоювати власну позицію для домашньої роботи можна запропонувати учасникам освітнього процесу заповнити «Т-таблицю» [13] «Комп'ютерні презентації: за і проти», яка дозволить учителю зрозуміти точку зору школярів.

На практиці підтвердили свою доцільність такі методи і прийоми ТРКМ:

- «Кластер», «Корзина ідей», «Правильні і неправильні твердження» [10], «Денотатний граф» [12], (фаза актуалізації);

- схема «Фішбоун» («Риб'ячий скелет»), «Зигзаг», «Товсті і тонкі запитання», «Таблиця-синтез» [10], «Т-таблиця», «Ромашка Блума» [15] (фаза побудови знань);

- «Рафт», «Бортовий журнал», [8], «Шість капелюхів мислення» [13], «Синквейн» [10] (фаза консолідації).

Зразок завдання

<i>Білий капелюх</i>	Мислимо фактами, цифрами: – які об'єкти презентації, операції вивчили? – перерахуйте основні властивості об'єктів.
<i>Жовтий капелюх</i>	Позитивне мислення: – виділіть у розглянутому матеріалі позитивні сторони і аргументуйте, у чому їхні плюси; – поясніть, що було добре, корисно. Чому?
<i>Чорний капелюх</i>	Протилежність жовтому капелюху – проблеми, суперечності: – що було важко, незрозуміло, проблематично, негативно, даремно; – поясніть, чому так сталося. Приклад: «Я не зрозумів, як вставляти зображення і текст на слайди тому, що завдання на уроці були важкими».
<i>Червоний капелюх</i>	Емоційний капелюх: – не пояснюючи чому, опишіть свій емоційний стан (смуток, радість, цікавість, роздратування, образа, агресія, здивування).
<i>Зелений капелюх</i>	Творче мислення: – де можна застосувати можливості презентацій? – що б ви змінили в програмі створення презентацій? – як змінили б ви урок?
<i>Синій капелюх</i>	Філософський, узагальнюючий капелюх: – на основі опрацьованого матеріалу зробіть висновки; – проведіть узагальнюючі паралелі між редактором презентацій та програмою для перегляду фотографій.

Описані методи і прийоми розвитку критичного мислення під час вивчення інформатики сприяють підвищенню якості навчання школярів через глибоке осмислення та розуміння теоретичного матеріалу, практичне застосування під час розв'язання завдань, забезпечують активацію вже набутих знань, спонукають здобувачів освіти до самостійного та свідомого отримання нових знань.

Узагальнюючи результати проведеного дослідження можна зробити висновок, що методика розвитку критичного мислення на уроках інформатики має свої особливості, зумовлені специфікою самого предмета, які необхідно враховувати під час планування уроків та практичних робіт. Педагог повинен звертати увагу на цілі уроку, інтереси та здібності школярів, рівень їхньої ІКТ-компетентності, що обумовлює не лише зміст навчального матеріалу, а й стратегії розвитку критичного мислення.

Процес формування критичного мислення має технологічний характер, який реалізується через побудову особливої, трьохфазної моделі уроку та використання певних методів і прийомів на кожному з його етапів. Запропо-

новані та апробовані на практиці методи і прийоми розвитку критичного мислення забезпечують перехід від запам'ятовування та репродуктивного відтворення певної сукупності знань учасниками освітнього процесу інформатики до навчання, спрямованого на активне засвоєння і осмислення матеріалу, використання на практиці під час розв'язання задач із повсякденного життя, самонавчання. Застосування ТРКМ на уроках інформатики сприяє створенню комфортних умов для формулювання самими здобувачами освіти діапазону різноманітних цілей навчання і досягнення як заздалегідь визначених, так і непрогнозованих результатів, коригування початкових цілей і постановка нових, відмінних від попередніх.

Проблема розвитку критичного мислення є актуальною для сучасної української освіти. Тому перспективу наступних досліджень ми вбачаємо у ґрунтовному дослідженні теоретико-методологічних аспектів впровадження технології розвитку критичного мислення на уроках інформатики у школах.

Список використаних літературних джерел

1. Lipman M. Critical Thinking – What Can It Be? *Educational Leadership*. 1988. Vol. 46. No. 1. P. 38–43.
2. Paul R. W. 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 University. URL: <http://evolkov.net/critic.think/Paul.R/index.html> (дата звернення: 31.07.2019).
3. Халперн Д. Психология критического мышления. СПб.: Питер Паблишинг, 2000. 512 с.
4. Dewey J. *How We Think*. Boston: D. C. Heath and Company. 1910. 250 p.
5. Клустер Д. Что такое критическое мышление. *Русский язык*. 2002. No 29. URL: <http://rus.1september.ru/article.php?ID=200202902> (дата звернення: 14.11.2019).
6. Тягло А. В. «Наука рассуждать» в «быстром мире». *Философские науки*. 2013. № 3. С. 129–136.
7. Терно С. Критичне мислення: чергова мода чи нагальна проблема. *Історія в школах України*. 2007. № 4. С. 13–15.
8. Технології розвитку критичного мислення учнів. Адаптований переклад з англ. Алан Кроуфорд, Е. Венди Саул, Самуел Метьюз, Джеймс Макінстер: за заг. ред. Олени Пометун. 2006. URL: <http://www.criticalthinking.expert/shop/tehnologiyi-rozvytku-krytychnogo-myslennya-uchniv/> (дата звернення: 22.07.19).
9. Овдійчук В. А. Комп'ютерні презентації. 5 клас. Конспекти уроків за ТРКМ. Інформатика. Київ: *Шкільний світ*, 2016. № 12. С. 20–31.
10. Заир-Бек С. И., Муштавинская И. В. Развитие критического мышления на уроке: пособие для учителей общеобразоват. учреждений. 2-е изд., дораб. Москва: Просвещение, 2011. 223 с.
11. Морзе Н. В., Барна О. В., Вембер В. П. Підручник з інформатики для 6 кл. закладів загальної середньої освіти. Київ: УОВЦ «Оріон», 2019. 192 с.
12. Джумалиева Е. С. Денотатный граф как один из приемов формирования универсальных учебных действий. URL: <http://litcey.ru/informatika/66921/index.html> (дата звернення: 17.08.2019).

13. Де Боно Эдвард. Шесть шляп мышления. СПб.: Питер Паблишинг, 1997. 256 с.
14. Пометун О. І., Сущенко І. М. Навчаємо мислити критично: посіб. для вчителів. Дніпропетровськ: Ліра, 2016. 144 с.
15. Пометун Олена. Що таке таксономія Блума і як вона працює на уроці. URL: <http://www.criticalthinking.expert/usi-materialy/shho-take-taksonomiya-bluma-i-yak-vona-pratsyuє-na-urotsi/> (дата звернення: 21.07.2019).

References

1. Lipman M. (1988). Critical Thinking – What Can It Be? *Educational Leadership*, 46, 1, 38–43.
2. Paul R.W. 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 University. URL: <http://evolkov.net/critic.think/Paul.R/index.html> (Last accessed: 31.07.2019).
3. Khalpern D. (2000). *Psykholohiia krytycheskoho myshleniia*. SPb.: Piter (Peter) (In Russian).
4. Dewey J. (1910). *How We Think*. Boston: D. C. Heath and Company.
5. Kluster D. (2002). Chto takoe krytycheskoe myshleniye. Russkiy yazyk (Russian language), 29. URL: <http://rus.1september.ru/article.php?ID=200202902> (Last accessed: 14.11.2019).
6. Tiahlo A.V. (2013). «Nauka rassuzhdat» v «bystrom myre». *Fylosofskye nauky (Philosophical sciences)*, 3, 129–136 (In Russian).
7. Terno S. (2007). Krytychne myslenniia: chervova moda chy nahalna problema. *Istoriia v shkolakh Ukrainy (History in Ukrainian schools)*, 4, 13–15 (In Ukrainian).
8. Tekhnolohii rozvytku krytychnoho myslenniia uchniv. Adaptovanyi pereklad z anh. Alan Krouford, E. Vendy Saul, Samuel Metiuz, Dzheims Makinster: za zah. red. Oleny Pometun. (2006). URL: <http://www.criticalthinking.expert/shop/tehnologiyi-rozvytku-krytychnogo-myslenniia-uchniv/> (Last accessed: 22.07.19) (In Ukrainian).
9. Ovdichuk V. A. (2016). Kompiuterni prezentatsii. 5 klas. *Konspekty urokiv za TRKM. Informatyka*, Kyiv: Shkilnyi svit (*Computer Science*), 12, 20–31 (In Ukrainian).
10. Zayr-Bek S. Y., Mushtavynskaia Y.V. (2011). Razvytye krytycheskoho myshleniia na uroke: posobyє dlia uchyteli obshcheobrazovat. uchrezhdeni. 2-e yzd., dorab. Moskva: Prosveshcheniye (In Russian).
11. Morze N. V., Barna O. V., Vember V. P. (2019). *Pidruchnyk z informatyky dlia 6 kl. zakladiv zahalnoi serednoi osvity*. Kyiv: UOVTs «Orion» (Orion) (In Ukrainian).
12. Dzhumalyeva E. S. Denotatnyi graf kak odyn yz pryemov formirovaniia unyversalnykh uchebnykh deistviy. URL: <http://litcey.ru/informatika/66921/index.html> (Last accessed: 17.08.2019) (In Russian).
13. De Bono Edvard. (1997). *Shest shliap myshleniia*. SPb.: Pyter Pablyshynh (In Russian).
14. Pometun O. І., Sushchenko I.M. (2016). *Navchaimo myslyty krytychno: posib. dlia vchyteliv*. Dnipropetrovsk: Lira (In Ukrainian).
15. Pometun Olena. Shcho take taksonomiia Bluma i yak вона працює на уроці. URL: <http://www.criticalthinking.expert/usi-materialy/shho-take-taksonomiya-bluma-i-yak-vona-pratsyuє-na-urotsi/> (Last accessed: 21.07.2019) (In Ukrainian).

Рецензент: д.пед.н., доцент Груба Т. Л.

Овдійчук Лілія Миколаївна, к.пед.н., доцент, докторант кафедри української і зарубіжної літератури та методик викладання Переяслав-Хмельницького державного університету імені Григорія Сковороди,

Примич Галина Михайлівна, студентка II курсу магістратури історико-філологічного факультету (Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка Степана Дем'янчука, м. Рівне), lilia_regi@ukr.net

СУЧАСНА АВТОРСЬКА КАЗКА ЯК ЖАНР У КОНТЕКСТІ ШКІЛЬНОЇ ЛІТЕРАТУРНОЇ ОСВІТИ

***Анотація.** У статті розкрито поняття «літературна казка», «хронотоп», «інтертекстуальність». Визначено особливості жанру сучасної авторської казки, її модифікацій та стильових ознак на основі творів Галини Малик та Діани Вінн Джонс. Проаналізовано різні типи інтертекстуальних зв'язків у сучасній казковій прозі. Визначено спільні та відмінні риси сучасних літературних казок.*

***Ключові слова:** літературна казка, народна казка, жанр, модифікація, хронотоп, інтертекстуальні зв'язки, свій простір, «чужий» простір, Галина Малик, Діана Вінн Джонс.*

Ovdiichuk Lillia Mykolaivna, Ph.D, Associate Professor, Postdoctoral student of the Department of Ukrainian and Foreign Literature and Methods of Teaching of Hryhorii Skovoroda Pereiaslav-Khmelnytskyi State University, **Prymych Halyna Mykhailivna**, master degree student of the second year of the Faculty of History and Philology (Academician Stepan Demianchuk International University of Economics and Humanities, Rivne), lilia_regi@ukr.net

THE MODERN AUTHORS FAIRYTALE AS A GENRE IN THE CONTEXT OF SCHOOL LITERARY EDUCATION

Abstract.

***Introduction.** The beginning of the 21st century was marked by the fact that children's literature became not only a means of education and training, but also a source of entertainment and emotional relaxation for a child. The variety of prose genres is simply astounding: adventure, detective, fantasy, realistic, historical, biographical stories, stories, novels, literary tales.*

The modern literary tale as a genre has its history and peculiarities.

***Purpose.** The purpose of the article is to outline and compare the features of contemporary literary fairytale on the example of the works of Halyna Malyk «Ali's unusual adventures in the Land of Nedoladia» and Diana Wynne Jones*

«The Haunted Castle Castle», to analyze the intertextual connections in the works, their chronotope and connection with the folk tale .

Methods. The methods of empirical and theoretical research are used in the work: comparison, abstraction, analysis and synthesis, induction and deduction.

Results. According to modern literary critics, the literary tale has evolved with the folk in two ways. Contemporary writers have taken folklore as their basis, or invented their own original plot, which introduced magic and fantastic elements. The basis of most English literary tales is folklore. But the author's fairy tale has its own features. The trend towards modification has increased significantly in recent decades due to its combination with other genres. By the genre Halyna Malik's *Ali's Adventures in the Land of Nedoladia* is a story. V. Kyzilov argues that the literary tale is closely intertwined with the biography of its author, its psychology, geography and historical epoch, in which the writer lives and works.

Originality. The need to explore the genre of literary fairy tale is obvious, since in recent decades a large number of works by contemporary authors have appeared in children's literature. Literary fairy tales include stories, poems, parables, novels and utopias, that is why they are considered a meta-genre. Therefore, this genre is often modified. Literary fairy tale as a genre has become the object of research of many scholars (Kizilova V., Gorbonos O), however, there are only a few isolated articles about the contemporary author's fairy tale as a genre in the context of school education N. Marchenko, O. Slizhuk, T. Kachak.

Conclusion. The basis of a modern literary fairy tale is a folk tale, which writers transform in accordance with their worldview, or the author invents his plot with fascinating and fantastic elements. Most literary fairy tales are charming or fantastic with everyday, moral, didactic or philosophical motives. Modern authors' tales are subject to modification through combination with other genres: the tale – H. Malyk's tale «Ali's unusual adventures in the Land of Nedoladia», D. Jones's fantastic novel «Howl's Moving Castle», that brings them closer to real people. The characters are transformed under the influence of events and circumstances. The authors characterize their characters through their actions and conversations.

Key words: literary fairy tale, folk tale, genre, modification, chronotope, intertextual connections, its space, «alien» space, Halyna Malyk, Diana Wynne Jones.

Початок ХХІ століття ознаменувався тим, що дитяча література стала не лише засобом навчання та виховання, а й джерелом розваги та емоційної релаксації для дитини. Нині книгарні та бібліотеки переповнені поезіями та прозовими творами сучасних авторів; різноманітність прозових жанрів просто вражає: пригодницькі, детективні, фантастичні, реалістичні, історичні, біографічні оповідання, повісті, романи, літературні казки.

Сучасна літературна казка як жанр має свою історію та особливості. О. Галич розглядає казку як «авторський, художній, прозаїчний або віршовий твір, заснований або на фольклорних джерелах, або цілком оригінальний; твір переважно фантастичний, чародійний, що змальовує неймовірні пригоди вигаданих або традиційних казкових героїв і, в окремих випадках, орієнтований на дітей; твір, в якому неймовірне чудо відіграє роль сюжетотворного фактора, служить вихідною основою характеристики персонажів» [1, с. 283].

Літературна казка як жанр стала об'єктом досліджень багатьох вчених (О. Горбонос, О. Дибовська, В. Гришук, В. Кизилова, Л. Овдійчук), проте про сучасну авторську казку як жанр в контексті шкільної освіти є лише кілька поодиноких статей Н. Марченко, О. Слижук, Т. Качак.

Сучасні авторські казки зайняли почесне місце у шкільній освіті. Перше знайомство школяра з літературною казкою відбувається вже у 2 класі на уроках «Літературного читання». Починаючи з 5 класу, учні ознайомлюються з сучасними літературними казками на прикладі творів Ю. Винничука, Г. Малик, Т. Янсон, Д.-В. Джонс, Р. Дала та ін.

Необхідність дослідження жанру літературної казки очевидна, оскільки за останні десятиліття в дитячій літературі з'явилося велика кількість творів сучасних авторів. Серед літературних казок є повісті, поеми, притчі, романи та утопії, через те їх вважають метажанром. Тому цей жанр найчастіше зазнає модифікації [2, с. 266]. Значна кількість літературних казок не мають вікових обмежень. До них належать твори українських та зарубіжних письменників, таких як Г. Малик, Д.-В. Джонс. Актуальність творів цих авторів не викликає жодних сумнівів, про що свідчать кількість нагород за їх творчу діяльність. Г. Малик – лауреатка премії імені Олександра Копиленка за повісті «Аля в країні Недоладії» та «Подорож Алі у Країну Сяк-Таків», лауреатка книжкової виставки «Ужгородський книжковий Миколай» у номінації «Найрезонансніший автор року», лауреатка літературних премій імені Лесі Українки та імені Федора Потушняка.

Д.-В. Джонс дев'ять разів відзначена у номінації Carnegie Medal та нагороджена преміями: Boston Globe-Horn Book Awards – у 1984 році за казку «Пастка для чарівників» (англ. Archer's Goon) – друге місце, у 1986 році – «Мандрівний замок Хаула» (англ. Howl's Moving Castle) – третє місце; Guardian Award – у 1978 році за казку «Зачароване життя» (англ. Charmed Life); Mythopoeic Fantasy Award for Children's Literature – у 1996 році за казку «Корона Дейлмарка» (англ. The Crown of Dalemark), у 1999 році – «Темний Володар Деркхольма» (англ. Dark Lord of Derkholm); Phoenix Award – у 2006 році – «Мандрівний замок» Хаула (англ. Howl's Moving Castle) [3].

Метою нашої статті є дослідження особливостей сучасної літературної казки на прикладі творів Г. Малик «Незвичайні пригоди Алі в країні

Недоладії» та Д.-В. Джонс «Мандрівний замок Хаула», проаналізувати інтертекстуальні аспекти у творах, хронотоп та зв'язок з народною казкою для використання у шкільному навчальному процесі.

На думку сучасних літературознавців літературна казка розвинулася з народної двома шляхами. Сучасні письменники брали за основу фольклорні тексти або ж вигадували свій оригінальний сюжет з чарівно-фантастичними елементами. Так, англійська письменниця Діана Вінн Джонс у своєму романі використала народну казку «Cinderella», але переписала її на власний розсуд та створила самобутніх героїв (Софі, Хаул).

Історія Софі – переосмислений сюжет про Попелюшку: мачуха – в житті мила жіночка, сестри люблять Софі, принц – лінивий, обдарований юнак, який прибув з іншої реальності і полнобляє постояти перед дзеркалом. Є й інші відмінності від класичної казки:

Народна казка	Казка Д.-В. Джонс
Найбезталаннішою є наймолодша дитина	Неабияке безталання – народитися старшим із трьох дітей
Герой бідний	Батьки Софі заможні
Мачуха любить своїх дітей і принижує пасербицю	Мачуха любить рідних і прийомних дітей
Мачуха зла і жадібна	Мачуха мила жінка
Присутність злої відьми і доброї феї	Наявні Болотна відьма і лінивий, бездушний чарівник
Герої діють у вигаданому світі	Різні світи існують паралельно і герої належать кожному з них

Основою більшості англійських літературних казок є фольклор. Але авторська казка має свої риси. Характерною особливістю британської авторської казки є детальний опис навколишнього світу й довгого шляху героя [4, с. 352], що ми і спостерігаємо в романі Д. Джонс. В ній часто згадуються реальні назви: Вельс, Бенджамін Салліван та ін. Герої британської авторської казки індивідуальні, наділені характерами, які трансформуються внаслідок пережитих подій (самозакоханий Хаул перетворюється в турботливого юнака і поспішає на порятунок Софі). В казці велике значення надається описам природи та зовнішності героїв: «Молодик у дивовижному блакитному, затканому сріблом костюмі ... волосся делікатного золотистого відтінку... Хвости рукавів у нього були найдовші на цілу площу, з дорогими фестонами і зі срібними вставками» [5, с. 19]. «Далі була гладенька дорога, дуже тверда на вигляд, з рядами будинків по обидва боки. Софі, тремтячи від мряки, озирнулася подивитися, звідки вона прийшла, і виявила, що Мандрівний Замок перетворився на будинок із жовтої цегли з великими

вікнами. Як і решта тутешніх будинків, він був квадратний і новий, з парадними дверима з матового скла» [5, с. 167].

Українська авторська казка також має свої особливості. Зосередимо увагу на творчості Г. Малик, яка претендує, за висловом К. Родика, «...на «посаду» сучасного українського казкаря № 1», оскільки її творчій манері властива «майстерна актуалізація архетипів» [6, с. 19]. Українська письменниця створила власну самобутню фабулу з єдиною метою «Коли я писала казку про пригоди дівчинки Алі, моєї дочці було сім років... Вона тоді дуже не любила доводити свої справи до кінця. І я сподівалася, що, прочитавши цю казку, вона зрозуміє, як це погано» [7, с. 25]. Головна героїня Аля (Галя) діє в двох паралельних світах, які взаємопов'язані між собою (недороблені речі з реального часу потрапляють до країни Недоладії). У цьому творі відсутні яскраві описи природи або героїв. Події відбуваються швидко. Автор не акцентує увагу на конкретному місці, а узагальнює його, даючи зрозуміти, що таких Аль у світі багато.

За жанром «Незвичайні пригоди Алі в країні Недоладії» – це повість-казка, яка включає в себе її жанрові особливості: середній розмір, однолінійність, наявність великої кількості другорядних героїв, їх опис та характеристики, наявність кількох світів, чарівні елементи, зв'язок з народною казкою (Недопелюшка, годинник).

У творі «Мандрівний замок Хаула» легко відстежити зв'язок з народними казками: наявні чарівні предмети та неймовірні перетління, існують паралельні світи, багатолінійність, значна кількість персонажів та їх характеристика. Але роман має спільні риси не лише з казкою, а й з детективом:

Елементи казки	Елементи детективу
Чарівний замок	Пошук засобів зняти прокляття з Софі
Болотна відьма і чарівник Хаул	Розгадування таємниці угоди Хаула та Кальцифера
Перетворення Софі	Пошуки зниклих персонажів
Семимильні чоботи	Розгадування Хаулом таємниці Софі
Порти в інші виміри	Пошуки Відьми і її демона
Закляття	

В. Кизилова стверджує, що літературна казка тісно переплітається з біографією свого автора, його психологією, географією та історичною епохою, в якій живе і творить письменник. Її жанрова структура містить нові, специфічні літературні ознаки: пейзажі, художні деталі, психологічні характеристики та мотивації дій героїв, індивідуалізацію мовлення персонажів, зображення певних настроїв [8, с. 33].

Для поезики казкових творів характерним є «поєднання реального і фантастичного у зображенні героїв, подій, пригод. Як правило, казкові

персонажі є носіями якихось характерних рис: позитивних чи негативних. Вони перебувають в опозиції, втілюючи таким чином протиборство Добра і Зла» [9, с. 36]. Вигаданих героїв автори характеризують через зовнішність, вчинки, розмови, думки. Позитивні герої добрі, щирі, безкорисливі, вірні. Антигерої злі, жорстокі, безсердечні, жадібні.

Галина Малік створює образ дівчинки, яка жодної справи не доводить до кінця і потрапляє до країни недороблених справ. Більше за все на світі Аля хоче повернутися додому, але для цього потрібно доробити початі справи. Тож героїня змушена це зробити та ще й допомогти іншим.

Герої Д. Джонс більш самотні та індивідуалізовані. Характеристику їм письменниця дає через їхні вчинки та розмови. Софі на думку Хаула «страшенно влізлива, жахливо властолюбна, до огидного охайна стара пані» [5, с. 83]. Сама вона вважає себе: «Я найстарша! – верещала Софі. – Я невдаха!» [5, с. 337]. «Хаул дуже непостійний, – пояснив Кальцифер. – Дівчина його цікавить лише доти, доки сама в нього не закохається. А після того він і чути про неї не хоче» [5, с. 96]. Не менш важливим є і опис зовнішності: «Високий зеленоокий юнак у напрочуд пишному блакитному костюмі завмер» [5, с. 64], Обличчя незнайомки геть усе було вимазане попелом. Одягнена вона була до пояса у старий лантух, зате від пояса до п'ят спадала шовкова спідниця, гаптована золотом і оздоблена мереживом. З-під неї виглядали маленькі ніжки. Права взута у кришталевий черевичок, ліва – у дерев'яний [10, с. 18]. «Тонкий» англійський гумор Д. Джонс найкраще характеризує героїв і викликає щирі посмішки у читача.

Позитивні герої літературних казок наділені і негативними рисами (Хаул – самозакоханий, лінивий, істеричний; Софі – вперта, невпевнена в собі; Аля – непосидюча, не доводить справи до кінця).

Особливу роль у сучасних казках мають оригінальні імена героїв (Недочеревик, Недоштанько, Нодороль, Кальцифер).

Більшість сучасних літературних казок мають інтертекстуальні зв'язки з народними. У науковий обіг термін «інтертекстуальність» був уведений Ю. Крістєвою у 1967 році (на основі переосмислення окремих положень М. Бахтіна) й швидко набув поширення у літературознавстві та літературній критиці [2, с. 266]. Інтертекстуальність трактується як подвійна гра, що надає нового статусу засвоєним фрагментам (інтертекстам), вибудовує нові тексти на руїнах старих [11, с. 342]. Звідси «інтертекст – це фрагмент чужого попереднього тексту, введений в новий, свіжо створений літературний твір» [11, с. 343]. Інтертекстуальність спостерігається в підзаголовках: повість-казка, казкова повість, пригодницько-фантастична повість.

Інтертекстуальність у творі Д. Джонс «Мандрівний замок Хаула» представлена образом чарівного замку, з якого відкриваються двері до інших світів. «Відьмин дім», тобто дім, який розташований на перетині світів, дає доступ до цих світів, забезпечує певний рівень безпеки і підтверджує

існування паралельних реальностей. Образ такого дому синтезовано не лише в літературних (Д. Джонс, К. С. Льюїс, М. Фрай), народних казках (хатинка на курячих ніжках), а й у психологічних драмах (Е. Е. Шмітт).

Аналізуючи образ хатинки Баби Яги, В. В. Пропп пише, що це портал до Тридцятого царства. Потрапити до чарівного дому не просто. Треба пройти ініціацію: відповісти на запитання, виконати завдання, приборати в замку. При появі чарівного замку, Софі не вагаючись входить до нього. Така рішучість викликана невдоволеністю обставинами власного життя. Дівчина дбає про сестер, мачуху та капелюшкову крамницю і співчуває собі: «Народитися старшим з трьох дітей – неабияке безталання». «Вирушіть на пошуки щастя, саме тебе першого спіткає невдача, та ще й найдошкульніша» [5, с. 5]. Герої шукають місце, де вони почуватимуться щасливими, сильними, здатними творити світ словами. Не лише Софі тікає від свого оточення. Чарівник Хаул ховається від контролю сестри і створює дім, що рухається у просторі і має чотири портали (три просторові і один часовий до рідного світу юнака). Керує замком сам господар й емоції одного впливають на іншого. Але це не класична хатинка на курячих ніжках, а механічний дім, який випускає чорний дим і рухається завдяки демону Кальциферу. Проходження через замок – це шлях до самого себе.

Персонажі обох літературних казок пов'язані з героями інших творів: Недопелюшка – Попелюшка (Ш. Перро); Неждень – Володар часу (К. Льюїс); Софі порівнюють з Божевільним Капелюшником (К. Льюїс); Хаул нагадує Шерлока Холмса; заклинання виявляється поезією Д. Донна.

У літературних казках сучасних авторів наявний мотив подорожі до іншого світу, який лякає, але разом з тим допомагає позбутися власних недоліків («Аля зрозуміла, що вперше у своєму житті довела справу і кінця» [10, с. 13], дає можливість відчувати себе особливим і потрібним (Хаул), краще пізнати себе та інших (Софі).

Новий світ стає авторським хронотопом, який являє собою сучасну реальність чи місцевість (Вельс, країна Неодоладія). Причому в цьому хронотопі поєднуються не лише реальний чи фантастичний час та простір, але й психологічний простір, головною ознакою якого є звертання до емоцій. Їх автор демонструє через зовнішність або підсвідомість.

Рушійною силою сюжету у сучасних авторських казках є поява вигаданого казкового образу (Недочеревик, мандрівний замок), а основою стають пригоди персонажів у звичному або вигаданому світі.

Таким чином, з проведеного дослідження, можна зробити висновок, що в основі сучасної літературної казки лежить народна казка, яку письменники трансформують відповідно до свого світобачення, або автор вигадує свій сюжет з чарівно-фантастичними елементами. Більшість літературних казок чарівні або фантастичні з побутовими, морально-дидактичними або філософськими мотивами. Сучасні авторські казки піддаються модифікації

через поєднання з іншими жанрами: повість – казка Г. Малик «Незвичайні пригоди Алі в країні Недоладії», фантастичний роман Д. Джонс «Мандрівний замок Хаула». Героям сучасних казок притаманні не лише позитивні, а й негативні риси, що зближує їх з реальними людьми. Характери героїв трансформуються під впливом подій та обставин. Автори дають характеристику своїм героям через їх вчинки та розмови. Сучасні літературні казки мають інтертекстуальні зв'язки з народними та авторськими. Образ чарівного замку допомагає створити хронотоп казки.

Наявність авторського хронотопу дає можливість героям проявити і краще пізнати себе, позбутися власних недоліків. Самі ж казки допомагають повірити в дива та перемогу Добра над Злом. Незважаючи на фантастичність літературної казки, вона максимально наближена до реального життя, відображає ідеї та прагнення сучасної епохи.

В нашому дослідженні проведено компаративний аналіз сучасної української та зарубіжної авторської казки на прикладі творів Галини Малик та Діани Вінн Джонс, він має прикладне значення та може застосовуватися на уроках української та зарубіжної літератури. Перспективними є дослідження інших казкових творів сучасних авторів, які є предметом вивчення в школі, через порівняльний аспект для більш ґрунтовного і глибокого літературознавчого аналізу.

Список використаних літературних джерел

1. Галич О., Назарець В., Васильєв С. Теорія літератури. Науковий редактор: Олександр Галич. Київ: Либідь, 2005. 415 с.
2. Овдійчук Л. Види, форми та функції інтертекстуальності у сучасній фантастичній та казковій прозі. *Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Серія «Філологія»*. Харків: В-во ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2017. Вип. 76. С. 265–270.
3. Діана Вінн Джонс. URL: <https://www.wikiwand.com/uk> (дата звернення 05.10.2019)
4. Гладько С. В., Дєдова С. М. Англійська народна авторська казка: жанрово-композиційні та лінгвістичні аспекти. *Young Scientist*. 2016. № 12 (39). С. 351–353.
5. Джонс Д. В. Мандрівний замок Хаула. Переклад: Андрій Поритко. Львів: В-во Старого Лева, 2015. 350 с.
6. Родик К. Казкова опозиція. *Книжник – Революція*. 2004. № 24. С. 18–19.
7. Черняк Т., Карпак О. Вивчаємо повість-казку Галини Малик «Незвичайні пригоди Алі в країні Недоладії». *Українська література в загальноосвітній школі*. 2013. № 12. С. 24–28. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Ulvzsh_2013_12_12 (дата звернення 07.10.2019)
8. Кизилова В. В. Українська література для дітей та юнацтва: новітній дискурс: навч.-метод. посібник для студ. вищих навч. закл. Вид-во ДЗ «Луганський національний університет ім. Т. Шевченка». 2015. 236 с.
9. Овдійчук Л. Жанрово-стильові особливості сучасної прози для дітей. *Українська література в загальноосвітній школі*. 2015. № 1. С. 34–38.
10. Малик Г. Незвичайні пригоди Алі. Київ: А-ба-ба-га-ла-ма-га, 2015. 224 с.

11. Мігосек З. Інтертекстуальність. *Теорія літературних досліджень*. Сімферополь, 2005. С. 341–356.

References

1. Halich O., Nazarets V., Vasiliev Ye (2005). *Theory of Literature*. Scientific editor: Alexander Galich. Kyiv: Lybid (In Ukrainian).

2. Ovdiihuk L. (2017). Vydy, formy ta funktsii intertekstualnosti u suchasni fantastychnii ta kazkovi prozi. *Visnyk Kharkivskoho natsionalnoho universytetu imeni V. N. Karazina. Serii «Filolohiia» (Bulletin of the V. N. Karazin Kharkiv National University. Philology Series)*. Kharkiv: V-vo KhNU imeni V. N. Karazina, 76, 265–270 (In Ukrainian).

3. Diana Wynne Jones. URL: <https://www.wikiwand.com/en> (Last accessed: 05.10.2019) (In Ukrainian).

4. Hladio S. V., Diedova S. M. (2016). Anhliiska narodna avtorska kazka: zhanrovo-kompozytsiini ta linhvistychni aspekty. *Young Scientist*, 12 (39), 351–353 (In Ukrainian).

5. Jones D. W. (2015). Mandrivnyi zamok Khaula. Pereklad: Andrii Porytko. Lviv: V-vo Staroho Leva (In Ukrainian).

6. Rodyk K. (2004). Kazkova opozytsiia. *Knyzhnyk – Reviu (The scribe – Review)*, 24, 18–19 (In Ukrainian).

7. Cherniak T., Karpiak O. (2013). Vyvchaimo povist-kazku Halyny Malyk «Nezvychaini pryhody Ali v kraini Nedoladii». *Ukrainska literatura v zahalnoosvitnii shkoli (Ukrainian Literature in the Secondary School)*, 12, 24–28. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Ulvzsh_2013_12_12 (Last accessed: 05.10.2019) (In Ukrainian).

8. Kyzlyova V. V. (2015). Ukrainska literatura dlia ditei ta yunatstva: novitnii dyskurs: navchalno-motodychnyi posibnyk dlia studentiv vyshchyykh navchalnykh zakladiv Vyd-vo DZ «Luhanskyi natsionalnyi universytet imeni T. Shevchenka» (In Ukrainian).

9. Ovdiihuk L. (2015). Zhanrovo-stylovi osoblyvosti suchasnoi prozy dlia ditei. *Ukrainska literatura v zahalnoosvitnii shkoli (Ukrainian Literature in the Secondary School)*, 1, 34–38 (In Ukrainian).

10. Malyk H. (2015). Nezvychaini pryhody Ali. Kyiv: A-ba-ba-ha-la-ma-ha (In Ukrainian).

11. Mitosek Z. (2005). Intertekstualnist. *Teoriia literaturnykh doslidzhen (The theory of literary studies)*. Simferopol, 341–356 (In Ukrainian).

Рецензент: д.пед.н, доцент, доцент Груба Т. Л.

Овдійчук Лілія Миколаївна, к.пед. н., доцент, докторант кафедри української і зарубіжної літератури та методик викладання Переяслав-Хмельницького державного університету імені Григорія Сковороди, lilia_regi@ukr.net

ФОРМУВАННЯ ФАХОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ТА ЛІТЕРАТУРИ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ЛІТЕРАТУРИ ДЛЯ ДІТЕЙ: ІНТЕГРАЦІЙНИЙ АСПЕКТ

***Анотація.** У статті обґрунтовано систему формування фахової компетентності вчителя української мови та літератури через інтеграційний аспект вивчення літератури для дітей у контексті дисциплін «Педагогіка», «Вікова психологія», «Методика навчання української літератури, а також в контексті історико-літературних й теоретико-літературних курсів. Окреслено літературознавчий та методичний складники фахової компетентності, сформовані у процесі вивчення літератури для дітей. Визначено форми, методи використання художніх текстів у процесі викладання психолого-педагогічних дисциплін для філологів.*

***Ключові слова:** Інтеграційне вивчення літератури, майбутні вчителі української мови та літератури, фахова компетентність.*

Ovdiichuk Liliia Mykolaiivna, Ph.D, Associate Professor, Postdoctoral student of the Department of Ukrainian and Foreign Literature and Methods of Teaching of Hryhorii Skovoroda Pereiaslav-Khmelnytskyi State University, lilia_regi@ukr.net

FORMATION OF THE FUTURE UKRAINIAN LANGUAGE AND LITERATURE TEACHER PROFESSIONAL COMPETENCE IN THE PROCESS OF THE LITERATURE LEARNING: INTEGRATION ASPECT

Abstract.

***Introduction.** Modern globalization processes, information technology, computerization, in addition to the positive civilization progress, have caused a number of problems: generation Z armed with gadgets, has low literary activity in the field of literature and books in general.*

Literature for children is a powerful factor in formation of Ukrainian nation as a nation of readers. That is why it is researched by literary critics, studied by students and pupils in secondary, vocational and higher schools, which train teachers in the specialty 014 Secondary education. Ukrainian language and Literature. The teacher-philologist should be aware of his mission and form an active reader with a developed aesthetic taste, valuable moral guidelines, the ability to think critically and readiness to change the country on the way to

European future. The starting point of the process of forming an active reader is the student's interest in children's literature, which is most relevant to his needs and reception.

Purpose. The purpose of the research is to substantiate and determine the main ways and methods of forming the teacher of Ukrainian language and literature professional competence in the process of integration study of literature for children in higher educational institutions.

Methods. The author uses the following research methods: theoretical: analysis of sources; synthesis of received information; pedagogical modeling; and empirical: observation, conversation and surveys.

Results. On the basis of the conducted research it is determined that texts, classical and modern, written for teenagers (these are students of 5–8 forms), are capable to interest somebody, motivate to self-education, influence aesthetic feelings and emotional sphere of recipients. Therefore, it is important to form professional competences in the future teachers necessary for realization of the purpose and tasks, which are determined in the explanatory note to the program of Ukrainian literature for 5–9 forms. Literature for children, as an important factor in the literary education of teachers of Ukrainian language and literature, should be a component of the following professionally oriented disciplines: «History of Ukrainian Literature», «History of Foreign Literature», study of the content module «Children's Literature» should be provided in the discipline «Introduction to Literary Studies» and the module «Methods of Studying Literature for Children» – in «Methods of Teaching Ukrainian Literature in Secondary School». The aspect of literature for children during the study of Pedagogy, Psychology, Teaching Practice and organization of student's scientific work is necessary.

Originality. The system of forming the teacher of Ukrainian language and literature professional competence through the integration aspect of studying literature for children in the context of the disciplines «Pedagogy», «Age Psychology», «Methods of Teaching Ukrainian Literature», as well as in the system of historical and literary and theoretical and literary courses is proposed for the first time. The literary criticism and methodological components of professional competence formed in the process of studying literature for children are outlined. The forms, methods of usage of literary texts in the process of teaching psychological and pedagogical disciplines for philologists are substantiated.

Conclusion. Integration study of literature for children in the context of psychological and pedagogical and literary disciplines is an important factor of formation of literary criticism, psychological and pedagogical and methodological competence of future teachers of Ukrainian language and literature. The problem of development of students' scientific abilities on the material of their research of the works for children requires more detailed consideration.

Key words: integration study of Literature, future teachers of Ukrainian Language and Literature, professional competence.

Сучасні глобалізаційні процеси, інформаційні технології та комп'юеризація, окрім позитивного цивілізаційного поступу, спричинилися до низки проблем: озброєне гаджетами, молоде покоління має низьку читацьку активність у сфері художньої літератури та книги загалом. Наслідком стало й кліпове мислення як захисна реакція на передозування інформацією і пов'язані з цим проблеми.

Читання – це культурний феномен. Завдяки ньому формуються свідомі, інтелектуальні, естетично розвинені особистості, які здатні змінити світ і себе в ньому. Нечитаюча нація ризикує стати знівельованою масою, яка слухає, але не чує, дивиться, але не бачить. Тому найважливішим завданням літературної освіти є прилучення до читання. За даними спеціалістів Українського центру економічних і політичних досліджень імені Олександра Разумкова, які провели всеукраїнське дослідження «Ukrainian Reading Publishing Data 2018» разом із культурно-видавничим проектом «Читомо», платформою Підручник UA, третина опитаних прочитали за рік від 1 до 5 книг. Удвічі менше (14 %) прочитали від 6 до 10 книжок, лише 6 % – від 10 до 25 книжок, 4 % – від 25 до 50 книжок, і лише 2 % – більше 50 книжок. А третина опитаних – не прочитали жодної книжки. Відповідь на питання, як часто українці читають книжки своїм дітям, така: кожен п'ятий опитаний читає дітям книжки щодня або кілька разів на тиждень. Кожен десятий – кілька разів на місяць, кожен двадцять п'ятий – кілька разів або раз на рік. Кожен сьомий не читав дітям книжки ніколи. Показово, що люди, які частіше читають самі, частіше читають і дітям. Майже кожен третій опитаний, який ніколи не читав книжок, каже, що йому в дитинстві не читали батьки [1].

Важливим чинником виходу із такої ситуації є зміни в освіті й вихованні дітей. Таку місію, окрім сім'ї, покладено на заклади освіти різних рівнів.

Значна увага в сучасних ЗВО зосереджена на вдосконаленні професійної підготовки педагогічних працівників для закладів середньої освіти. Значні зміни у фаховій підготовці бакалаврів та магістрантів пов'язані із Законами України «Про освіту» (1991), «Про вищу освіту» (2014), «Концептуальними засадами розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в європейський освітній простір» (2004), «Національною стратегією розвитку освіти в Україні на 2012–2021 рр.» (2012), Національною стратегією розвитку освіти в Україні на період до 2021 року, створенням НАЗЯВО та галузевих експертних рад. Пріоритетним у підготовці педагогів є формування ключових, предметних та професійних компетентностей [2].

Майбутній учитель української мови та літератури має бути озброєний фактичними знаннями та навичками з предметів циклу фахової підготовки: історико- та теоретико-літературних курсів, сучасними інноваційними методиками, критичним мисленням, повинен добре володіти літературознавчим та методичним інструментарієм і свідомим своєї місії у формуванні активного читача з розвиненим естетичними смаком, ціннісними моральними орієнти-

рами, готовністю змінювати країну на шляху до європейського майбутнього. Вихідним пунктом процесу формування читача є інтерес школяра до літератури для дітей, яка найбільше відповідає його запитам і можливостям рецепції.

Проведений аналіз досліджень у галузі професійної освіти засвідчив значні напрацювання вчених в обґрунтуванні теоретико-методологічних засад формування професійної компетентності майбутніх учителів української мови і літератури (Л. Базиль, М. Вовк, В. Коваль, Н. Побірченко, Н. Остапенко, О. Семенов, Т. Симоненко, І. Соколова та ін.), професійно-методичні аспекти підготовки вчителів-словесників (Н. Волошина, Н. Голуб, О. Горошкіна, А. Градовський, Г. Клочек, С. Жила, О. Ісаєва, О. Караман, С. Караман, О. Копусь, О. Куцевол, Л. Мацько, Л. Мірошніченко, Г. Островська, М. Пентиліук, Є. Пасічник, Н. Романишина А. Ситченко, Б. Степанишин, Г. Токмань, Ф. Штейнбук, В. Шуляр та ін.).

В останні роки спостерігається посилена увага літературознавців до проблем літератури для дітей (У. Баран, С. Іванюк, Т. Качак, В. Кизилова, Л. Круль, Л. Лебедівна, Н. Марченко, О. Папуша, Б. Салюк, О. Січкара, Л. Чередник), захищено кілька літературознавчих докторських дисертацій, які узагальнили певні напрацювання у цій галузі (М. Варданян, Т. Качак, В. Кизилова).

Однак серед цих праць немає фундаментальних досліджень з проблеми формування фахової компетентності майбутнього вчителя української мови та літератури у процесі інтеграційного вивчення літератури для дітей у закладах вищої освіти (ЗВО).

Актуальність і доцільність наукової проблеми, необхідність розв'язання виявлених суперечностей зумовили вибір теми дослідження: «Формування фахової компетентності вчителя української мови та літератури у процесі вивчення літератури для дітей: інтеграційний аспект».

Метою нашої статті є обґрунтування та визначення шляхів та методів формування фахової компетентності вчителів української мови та літератури у процесі інтеграційного вивчення літератури для дітей у ЗВО.

Поняття «фахова компетентність» трактується вченими як віддзеркалення сутності спеціальності, яку опановує студент [3, с. 24]. Відповідно вчитель-філолог повинен засвоїти теоретичні і практичні основи мовознавчих та літературознавчих дисциплін й оволодіти методикою їхнього викладання у закладах середньої освіти. Таким чином фахова компетентність вчителя української мови та літератури має кілька складників: мовознавчу, літературознавчу та методичну. Науковці виокремлюють дві групи: предметно-галузеві компетентності та методичні [4, с. 200].

У цій статті спиратимемося на такі базові поняття: літературознавча компетентність та методична компетентність майбутнього вчителя української мови та літератури. Частково мова буде йти про загальнопрофесійні компетентності: психологічну та педагогічну. У предметній галузі філології

ключовими є історико-літературні курси: Історія української літератури та Історія зарубіжної літератури. Проте є предмет, який з'явився на філологічних факультетах порівняно недавно, – це «Дитяча література».

Як навчальна дисципліна література для дітей викладається у ЗВО для студентів спеціальності «Українська мова та література» з початку 90-х років ХХ ст. За навчальними планами її вивчення передбачено на 1 курсі в другому семестрі (загальна кількість годин – 120. З них для лекційного опрацювання – 28 год., для практичних занять – 14 годин, для самостійної роботи – 78 годин, кількість кредитів за ECTS – 4). Ця навчальна дисципліна відіграє важливу роль у підготовці майбутніх учителів-словесників, оскільки є доповненням до курсів історії української та зарубіжної літератури і допомагає студентам-філологам засвоїти фактичні знання з пропедевтичного курсу літератури, основою якого є твори, що увійшли в золотий фонд дитячого читання: казки Ш. Перро, Г. Х. Андерсена, Т. М. Янсон, Л. Керрола, С. Лагерльоф, Д. В. Джонс, Р. Дала, Т. Ясон, І. Франка, В. Королева-Старого, О. Іваненко, А. Дімарова, А. Давидова, Г. Малик, З. Мензатюк, Д. Матіяш повісті та романи Г. Бічер-Стоу, Марка Твена, Жуля Верна, Є. Велістова, А. Ліндрен, П. Треверс, К. Нестлінгер, Б. Комара, Б. Космовської, В. Нестайка, Я. Стельмаха, О. Бердника, В. Близнюка, Б. Харчука, М. Павленко, Н. Бічуї, В. Бердта, О. Гавроша та ін.

Усі ці твори вивчаються за шкільними програмами з української [5] та зарубіжної [6] літератури у 5–8 класах або ж пропонуються в списках для додаткового читання чи факультативного опрацювання. В авторському посібнику [7] визначено базові поняття. Об'єктом вивчення дисципліни «Дитяча література» є процес становлення і розвитку зарубіжної та української дитячої літератури. Ця дисципліна дає ґрунтовні знання студентам про специфіку дитячої літератури, знайомить з відібраними фольклорними та авторськими творами, які адресовані дітям, формує навички літературознавчого аналізу, тобто формує одну з найважливіших складників фахової компетентності – літературознавчу.

Проте концептуально важливим є теза про те, що література для дітей, як важливий чинник літературної освіти вчителів української мови та літератури, має бути складником таких професійно-орієнтованих дисциплін: «Історія української літератури», «Історія зарубіжної літератури», вивчення змістового модуля «Дитяча література» має бути передбачено у дисципліні «Вступ до літературознавства» і модуля «Методика вивчення літератури для дітей» – у «Методиці навчання української літератури в середній школі», обов'язковим є аспект літератури для дітей під час вивчення педагогіки, психології, проведення педагогічної практики та організації наукової роботи студента, доцільним і надзвичайно актуальним став би спецкурс «Проблема дитячого читання та її вирішення».

Тексти, класичні й сучасні, написані для підлітків (а це школярі 5–8 класів), здатні зацікавити, мотивувати до самовиховання, впливати на естетичні почуття й емоційну сферу реципієнтів. Тому важливо сформувати в майбутніх учителів фахові компетентності, необхідні для реалізації мети і завдань, які визначені в пояснювальній записці до програми з української літератури для 5–9 класів.

Отже, для реалізації таких важливих завдань необхідно визначити шляхи та форми, які покращать процес навчання у ЗВО і дадуть можливість майбутнім учителям-філологам опанувати фахову компетентність в усіх її важливих аспектах: літературознавчу, психолого-педагогічну та методичну.

Важливо на історико-літературних курсах під час вивчення життя і творчості українських та зарубіжних письменників акцентувати на тому, що багато майстрів пера писали твори для дітей і про дітей (Б. Грінченко, І. Франко, М. Коцюбинський, Л. Українка, О. Пчілка, В. Винниченко, В. Симоненко, В. Шевчук, Ч. Дікенс, М. Твен, Ж. Верн, О'Генрі, Д. Лондон, О. Купрін, А. Чехов) та актуалізувати історію їх написання.

Студенти, які опановують фах вчителя-філолога, також повинні знати автобіографічні твори письменників про дитинство, адже це і життєпис, і важливий в естетичному й виховному плані текст для сучасних школярів (Б. Лепкий «Казка мого життя», О. Довженко «Зачарована Десна», М. Стельмах «Гуси-лебеді летять», Л. Толстой «Дитинство. Отроцтво. Юність», А. Маршалл «Я вмю стрибати через калюжі»).

Під час вивчення «Історії педагогіки», «Педагогіки» та «Психології» тексти літератури для дітей будуть умотивованим фаховим підґрунтям та прекрасними ілюстраціями для практичного засвоєння різних тем. Адже не письменники були педагогами, а педагоги ставали письменниками (В. Сухомлинський, Б. Грінченко, Є. Ярошинська, У. Кравченко, М. Підгірянка, С. Васильченко), тому тематика, проблематика та ідейний зміст їхніх творів стосуються школи, учнів, шкільного життя, а тексти мають неабияку естетичну та педагогічну цінність. Проте це ще й школа педагогічної та психологічної майстерності майбутнього вчителя, адже описані у творах ситуації, конфлікти, характери – це наочний приклад і зміст для педагогічних та психологічних задач.

Наприклад, під час вивчення «Історії педагогіки», «Педагогіки» оповідання Б. Грінченка «Украла» та «Дзвоник» може бути класичним прикладом для з'ясування, які були методи навчання й виховання у школах України за часів царської імперії, наскільки вони гуманні, ефективні, зрештою, педагогічні. Для порівняння можна запропонувати тексти О. Луцеської «Друзі за листуванням», «Інший дім», М. Павленко серія книг про Русалоньку із 7-Б, «Миколині історії», С. Гридін «Не такий», «Не ангел», «Незрозумілі», В. Бердта «Мій друг Юрко Циркуль та інші», Галини Малік «Злочинці з паралельного світу», «Злочинці з паралельного світу-2», адже у них йдеться

про сучасну школу та виховання підлітків. Ці тексти можуть слугувати гарним матеріалом для практичних робіт із психології для визначення темпераменту, характеру, психічних реакцій, мотивації вчинків головних персонажів, адже у них описано пекучі проблеми сучасного підлітка (самотність в сім'ї, нерозуміння дорослих, суїцидальні настрої). Такі форми роботи посилять педагогічну та психологічну складову фахової компетентності.

Методика навчання літератури як прикладної дисципліни передбачає вивчення художнього твору на уроках. Отже, тексти для дітей, опрацьовані студентами через літературознавчий аспект, буде розглянуто з методичної точки зору: як їх вивчати у школі. Тобто літературознавча компетентність буде підсилюватися методичною. Це відбуватиметься також і під час проходження практики в школі (навчальної, виробничої). Проте дуже важливою є системна робота над текстами для дітей, тому є необхідність включити до навчальних робочих програм з означеної дисципліни змістовий модуль «Методика вивчення літератури для дітей», де йтиметься конкретно про вивчення текстів, включених до шкільної програми для 5–8 класу.

Літературознавча та методична компетентність та дослідницькі навички формуються й у процесі наукової роботи студентів: під час написання рефератів, курсових та кваліфікаційних робіт з проблем дитячої літератури.

Таким чином, важливі складові фахової компетентності вчителя української мови та літератури, літературознавча і методична, успішно формуються у процесі інтеграційного викладання літератури для дітей. Під час вивчення курсу «Дитяча література», який належить до історико-літературних, засвоюються знання про історію і процес становлення розвитку літератури, яка була створена спеціально для дітей або увійшла в коло дитячого читання, текстуально вивчаються найбільш знакові твори, формуються вміння їх аналізувати. Це один із аспектів вивчення літератури для дітей, у процесі якого формується літературознавча компетентність. Посилення літературознавчої компетентності відбувається під час вивчення історико-літературних та теоретико-літературних курсів. Друга складова фахової компетентності – методична, формується у процесі вивчення методики навчання літератури. Загальнопрофесійна компетентність, зокрема психолого-педагогічна, формується під час викладання «Педагогіки», «Історії педагогіки», «Психології», застосовування текстів дитячої літератури як наочно-навчальний матеріал на практичних заняттях. Таким чином буде охоплено значну кількість знакових в естетичному та виховному сенсі текстів дитячої літератури для вивчення майбутніми вчителями, для розуміння ними ролі художніх творів, написаних для дітей, у навчанні та вихованні молодого покоління. Згодом у своїй практичній діяльності уже як фахівці нинішні студенти зможуть прилучити «нечитаюче» покоління до книги як джерела естетичної насолоди, духовного збагачення, морально-етичних орієнтирів, основ критичного мислення, творчого начала.

Список використаних літературних джерел

1. Читання в Україні. URL: <http://data.chytomo.com/chytannya-v-ukrayini/#header-7> (дата звернення: 20.10.2019).
2. Бібік Н. М., Ващенко Л. С., Савченко О. Я. [та ін.]. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: колективна монографія; під заг. ред. О. В. Овчарук. Київ : «К.І.С.», 2004. 112 с.
3. Волошко Л. Б. Професійна компетентність студентів як предмет психолого-педагогічного аналізу. *Наука і сучасність: зб. наук. пр. Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*. 2005. Т. 48. С. 22–32,
4. Кучерук О. А., Караман С. О., Караман О. В., Віннікова Н. М. Використання іКТ для формування фахових компетентностей у майбутніх учителів української мови і літератури. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2019. Т. 71. № 3. С. 196–214.
5. Котусенко О. Українська література. 5–11 класи: навчальні програми, методичні рекомендації щодо організації навчально-виховного процесу в 2018–2019 навчальному році. Харків: «Ранок», 2018. 160 с.
6. Котусенко О. Зарубіжна література. 5–11 класи: навчальні програми, методичні рекомендації щодо організації навчально-виховного процесу в 2018–2019 навчальному році. Харків: «Ранок», 2018. 176 с.
7. Овдійчук Л. М. Дитяча література. Модульний курс для студентів філологічних факультетів. Рівне: Тетіс, 2008. 314 с.

References

1. Chytannya v Ukraini. URL: <http://data.chytomo.com/chytannya-v-ukrayini/#header-7> (Last accessed: 20.10.2019) (In Ukrainian).
2. Bibik N. M., Vashchenko L. S., Savchenko O. Ya. [ta in.] (2004). Kompetentnisnyi pidkhid u suchasniy osviti: svitoviy dosvid ta ukraïnski perspektivy: kolektivna monohrafiia; pid zah. red. O. V. Ovcharuk. Kyiv: «K.I.S.» (In Ukrainian).
3. Voloshko L. B. Profesiina kompetentnist studentiv yak predmet psykhologo-pedahohichnoho analizu. (2005). *Nauka i suchasnist: zb. nauk. pr. Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M. P. Drahomanova (Science and Modernity: collection of scientific works of the M. P. Dragomanov National Pedagogical University)*, 48, 22–32 (In Ukrainian).
4. Kucheruk O. A., Karaman S. O., Karaman O. V., Vinnikova N. M. (2019). Vykorystannia IKT dlia formuvannia fakhovykh kompetentnostei u maibutnikh uchyteliv ukraïnskoi movy ta literatury *Information Technologies and Methods of Teaching (Information technology and training tools)*, 1, 3, 196–214 (In Ukrainian).
5. Kotusenko O. (2018). Ukraïnska literatura. 5–11 klasy: navchalni prohramy, metodychni rekomendatsii shchodo orhanizatsii navchalno-vykhovnoho protsesu v 2018–2019 navchalnomu rotsi. Kharkiv: «Ranok» (In Ukrainian).
6. Kotusenko O. (2018). Zarubizhna literatura. 5–11 klasy: navchalni prohramy, shchodo orhanizatsii navchalno-vykhovnoho protsesu v 2018–2019 navchalnomu rotsi. Kharkiv: «Ranok» (In Ukrainian).
7. Ovdiiichuk L. M. (2008). Dytiacha literatura. Modulnyi kurs dlia studentiv filolohichnykh fakultetiv. Rivne: Tetis (In Ukrainian).

Рецензент: д.пед.н., доцент Груба Т. Л.

Петрук Олена Митрофанівна, к.пед.н., доцент, доцент кафедри педагогіки (Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка Степана Дем'янчука, м. Рівне), ao_petruku@ukr.net

ШЛЯХИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ЕТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

Анотація. В статті розкрито поняття «професійно-етична компетентність» вчителя початкових класів. Доведено, що етична компетентність є однією з ключових компетентностей, якими має володіти вчитель. Показано, що вона постає показником і одночасно результатом професійно-особистісної готовності педагога до роботи в школі. Визначено шляхи формування цієї компетентності під час навчання студентів. Обґрунтовано важливість дотримання системи роботи при формуванні професійно-етичної компетентності.

Ключові слова: нова українська школа, вчитель початкових класів, професійно-етична компетентність, моральні якості, педагогічна етика.

Petruk Olena Mytrofanivna, Ph.D in Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Pedagogy (Academician Stepan Demianchuk International University of Economics and Humanities, Rivne), ao_petruku@ukr.net

WAYS OF FORMING THE FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHER'S PROFESSIONAL AND ETHICAL COMPETENCE

Abstract.

Introduction. The mission of the new Ukrainian school is to help expose and develop a child's abilities, talents and capabilities through partnership between a teacher, a student and parents. Only the true teacher who has a pronounced ethical orientation of the personality, the ability to think in the categories of morality, to act in accordance with moral norms can fulfill this purpose. That is why formation of the future primary school teachers' professional and ethical competence is a very important task today.

Purpose. The purpose of the article is to reveal the ways of formation of the future primary school teacher's professional and ethical competence.

Methods. The methods of analysis of efficiency of the ways of formation of the future primary school teacher's professional and ethical competence and

substantiation of expediency of their application in a higher educational institution practice are used.

Results. *In our opinion, ethical competence is a component of professional competence. Working with students, we were aware that the very process of forming the future teacher's professional and ethical competence is complex and controversial. Therefore, it was necessary to determine correctly the ways to achieve the tasks. Our work involved a certain system.*

Our students get the first ideas on knowledge with the content, structure, character and specificity of the teaching profession during the first course while studying the subjects «Introduction to the Specialty», «General Basics of Pedagogies». In the course of studying these subjects, we focused students' attention on learning the following issues: pedagogical activity, pedagogical culture, teacher's functions, requirements for his / her personality, principles of student's self-organization in a higher pedagogical educational institution. During practical classes, we taught students to identify the major professionally significant teacher's qualities and characteristics of a personality-oriented pedagogical culture, and to form a future teacher's professional diagram.

The subject «Pedagogical Ethics of Primary School Teachers» facilitates to study of the pedagogical profession ethical principles, namely acquaintance with the history of emergence and formation of pedagogical codex, rules of professional behavior. During the lectures students enrich their knowledge with the content of the teacher's ethics codex; moral requirements for the teacher's professional activity; ethical bases of communication of the teacher and ethical principles of pedagogical activity in the process of conflict resolution; components of ethical culture. During our practical classes we use the different forms of activity with students. Business games, discussions and debates, consideration of pedagogical situations, development of the Teacher's Value Orientation Codex, writing compositions on the theme «My Teacher's Ideal» were proved themselves. While playing ordinary pedagogical situations with students we tried to teach them to understand pedagogical situation, to set a goal and to formulate a pedagogical task. The students' solving of pedagogical situations during educational process is directed, first of all, to formation of a stock of pedagogical actions necessary for effective fulfillment of future professional activity, detailed development of cognitive abilities of the future primary school teachers, development of professional thinking, formation of their creative activity. At the same time, our research showed that application of situations promotes development of the ability to systematically analyze the educational activity and constructively realize the pedagogical processes and phenomena, expands the range of knowledge about the teacher's practical activity, gives the opportunity to see the internal reserves of the teaching profession.

Originality. *An attempt to reveal the ways of formation of the future primary school teacher's professional and ethical competence is made. Expediency of*

their application in the practice of work in higher educational institutions is substantiated.

Conclusion. *Therefore, formation of an ethically competent teacher is a socially significant problem, and solution of this problem assists to success of the educational system humanization, increase of general culture in society and the prospects for a modern man's development. The main ways of formation of the future primary school teacher's professional and ethical competence is the system of using various forms of work with students during studying various disciplines, starting from the first year of study.*

Keywords: *new Ukrainian school, primary school teacher, professional and ethical competence, moral qualities, pedagogical ethics.*

В Концепції нової української школи наголошено на тому, що «кожна дитина неповторна, наділена від природи унікальними здібностями, талантами та можливостями. Місія нової української школи – допомогти розкрити та розвинути здібності, таланти і можливості кожної дитини на основі партнерства між учителем, учнем і батьками. В основі педагогіки партнерства – спілкування, взаємодія та співпраця між учителем, учнем і батьками. Учитель має бути другом, а родина – залучена до побудови освітньої траєкторії дитини» [1]. Адже від рівня моральної поведінки вчителя залежить комфортність виховного, соціального середовища для вихованців, батьків та самих педагогів. Можна сказати, що прикметною рисою справжнього педагога є виражена етична спрямованість його особистості, здатність мислити категоріями моралі, діяти у відповідності із моральними нормами. Саме тому формування професійно-етичної компетентності у майбутніх вчителів початкових класів є досить актуальним завданням сьогодення.

Проблему формування етичної компетентності вчителя розглядали у своїх працях А. Донцов, В. Писаренко, Г. Рисаченко, О. Синиця, Л. Хоружа, І. Чернокозова, Н. Чернокозов та ін. [2; 3; 4; 5; 6; 7]. Водночас результати аналізу психолого-педагогічної літератури дозволяють зробити висновок про те, що виникла необхідність обґрунтування і впровадження у фахову підготовку майбутніх вчителів початкових класів шляхів формування зазначеної компетентності, що і обумовило вибір теми нашого дослідження.

Метою нашої статті є обґрунтування шляхів формування професійно-етичної компетентності майбутнього вчителя початкових класів.

Серед ключових компетентностей, якими повинен володіти майбутній педагог, етична має пріоритетне значення. Вона виступає показником і одночасно результатом професійно-особистісної готовності вчителя до роботи у школі, тому що виконання будь-якого педагогічного завдання має моральний зміст. Л. Хоружа розглядає етичну компетентність як складне індивідуально-психологічне утворення, яке інтегрує в собі професійні теоретичні знання, ціннісні орієнтації, особистісні якості та практичні

вміння педагога у сфері професійної етики, що забезпечує вибір ним свідомої етичної поведінки згідно професійно-педагогічних норм. Етична компетентність вчителя, на її думку, репрезентує головні регуляції його дій, що закріплюються у звичках, традиціях, принципах життя і професійній діяльності, психічних станах, діях, вчинках і якостях педагога, забезпечує вибір ним свідомої етичної поведінки згідно професійно-педагогічних норм [6].

І. Чернокозов, В. Чернокозова, С. Шульпин та ін. включають до етичного компонента професійної діяльності педагога знання у сфері етики, певний набір моральних якостей, необхідних учителю, а також готовність до етично адекватної поведінки в ситуаціях морального вибору [7; 8]. Будьте доброзичливі, – звертається Василь Сухомлинський до учителів. «Ця порада відноситься до азбуки педагогічної культури взагалі і емоційній стороні культури виховання зокрема. Бути доброзичливим – означає ставитися до дитини так, як ви поставилися б до власного сина... Легко сказати: будьте доброзичливі. Але доброзичливість треба виховувати, і виховується цей стан душі тільки тоді, коли вона – взаємна, тобто, коли педагог бажає добра учневі, а учень – педагогові. Це найтонша гармонія шкільного життя» [9, с. 432–433].

На нашу думку, етична компетентність є складовою професійної компетентності. Працюючи зі студентами, ми усвідомлюємо, що сам процес формування професійно-етичної компетентності майбутнього вчителя достатньо складний, динамічний, багатогранний і багатofакторний. Тому необхідно правильно визначити шляхи реалізації поставлених завдань. Для цього наша робота передбачає певну систему.

Перші уявлення по ознайомленню з змістом, структурою, характером і специфікою професії вчителя наші студенти отримують на першому курсі під час вивчення дисциплін «Вступ до спеціальності», «Загальні основи педагогіки». У процесі вивчення цих курсів ми зосереджуємо увагу студентів на засвоєнні ними знань із таких питань: педагогічна діяльність, педагогічна культура, функції вчителя, вимоги до його особистості, основи самоорганізації студента у закладі вищої педагогічної освіти. На практичних заняттях студенти навчаються визначати основні професійно-значущі якості та характеристики особистісно-орієнтованої педагогічної культури вчителя, а також складати професіограму майбутнього вчителя.

В навчально-методичному посібнику «Нова українська школа» за загальною редакцією Н. Бібік перераховані такі обов'язки вчителя: «поважати кожную дитину; вірити в успішність кожно́ї дитини; бути чесними і визнавати власні помилки; вміти слухати й дотримуватися конфіденційності; бути послідовними й справедливими; мати високі очікування щодо кожно́го учня, у тому числі учнів з особливими освітніми потребами; цінувати особисті зусилля дітей; організовувати стимулююче навчальне середовище; постійно оновлювати свої знання про дитячий розвиток» [10, с. 45]. Саме

тому для майбутнього вчителя актуальним є питання вивчення етичних засад педагогічної професії, а саме: ознайомлення з історією виникнення та становлення педагогічних кодексів, правил професійної поведінки. Адже учитель має не тільки гарно знати свій предмет, володіти методикою викладання, а, перш за все, бути носієм етичних норм та принципів життя, оскільки його поведінка, слово, жест, погляд мають іноді більший вплив на дитину, ніж найкращі педагогічні і культурні заходи. Несформованість етичної компетенції педагога призводить до етико-педагогічних помилок у педагогічній діяльності. Василь Сухомлинський наголошував на тому, що вчителю «треба вміти розуміти порухи дитячого серця. Цього не можна навчитися за допомогою якихось спеціальних прийомів. Це досягається завдяки високій емоційно-моральній культурі педагога» [11, с. 229].

Сприяє формуванню такої культури у майбутніх вчителів курс «Педагогічна етика вчителя початкових класів». Викладаючи цю дисципліну, ми ставимо перед собою мету формування у майбутніх учителів моральних цінностей педагогічної професії, розвиток у них умінь бачити і вирішувати проблеми, що виникають у освітньому процесі з дотриманням етичних принципів і норм поведінки. При вивченні курсу ознайомлюємо студентів із поняттям «педагогічна етика вчителя» та змістом етичного кодексу вчителя; моральними вимогами до професійної діяльності вчителя; етичними основами спілкування педагога та етичними засадами педагогічної діяльності в процесі розв'язання конфлікту; складовими етичної культури.

Лекційні заняття передбачають такі теми: Предмет і завдання педагогічної етики», «Категорії педагогічної етики», «Педагогічна мораль і її прояви в діяльності педагога», «Педагогічна культура вчителя», «Моральні відносини педагога», «Моральний конфлікт в діяльності педагога і оптимальні шляхи його розв'язання». На цих заняттях студенти отримують знання про те, що педагогічна етика – це наука про закономірності розвитку моральних вимог, що породжуються особливостями педагогічної діяльності, які проявляються у взаємовідносинах між вчителем і учнем, вчителем і батьками учнів, між вчителем і адміністрацією, а також взаємовідносинами, що складаються в самому педагогічному колективі, визначальними умовами яких є особистісні та професійні якості вчителя.

Розглядаючи категорії педагогічної етики, які визначають норми поведінки вчителя по відношенню до учнів, ми основну увагу звертаємо на професійний педагогічний обов'язок, педагогічну справедливість, педагогічну честь і педагогічний авторитет. Василь Сухомлинський стверджував, що особливості вираження професійної діяльності вчителя є складовими його культури: з того, як поводить себе вихователь, дитина робить висновок про поведінку інших людей, де добро і зло, в чому ідеал [12].

Навчаючи студентів основам моральної культури вчителя, ми враховували думку А. В. Донцова про те, «що моральна культура є не лише складовою,

а й інтегруючою сутністю загальної культури майбутнього вчителя. Серед основних її структурних компонентів можна виділити: а) рівень розвитку морально-естетичних потреб і почуттів; б) єдність особистих моральних якостей, що відповідають вимогам соціалізації моральних принципів і етичних переконань; в) рівень розвитку вмінь та навиків, що містять в собі досвід етичної поведінки; г) активна дійова позиція студента по відношенню до об'єктів соціальної практики, існуючої системи моральних відносин і до самого себе, що зумовлює моральну саморегуляцію його діяльності і поведінки» [2, с. 21].

Педагогічна мораль визнає такі норми взаємин між учителями і учнями, які сприяють розвитку творчої особистості, формування людини, що володіє почуттям власної гідності. На нашу думку, найважливіша умова позитивного впливу педагога на дитину – поєднання розумної вимогливості і довіри до неї. У системі моральних відносин у педагогічному середовищі дуже важливу роль відіграє взаємодія вчителя з учнівським колективом, які повинні будуватися на основі взаєморозуміння і взаємоповаги, поваги вчителем позитивних традицій колективу і почуття власної гідності кожного вихованця. Звичайно успіх виховання залежить і від впливу того найближчого мікросередовища, в якому живуть і виховуються діти.

Розглядаючи зі студентами тему «Моральний конфлікт в діяльності педагога і оптимальні шляхи його розв'язання», ми намагаємось навчити студентів правильно розуміти певні педагогічні ситуації. Адже учневі важко щодня виконувати правила поведінки у школі та вимоги вчителів на уроках і перервах, тому природні незначні порушення загального порядку: можливі сварки, образи, зміна настрою тощо. І лише правильно реагуючи на поведінку учнів, учитель може взяти ситуацію під власний контроль і відновити порядок. Поспішність в оцінках вчинку часто призводить до помилок, викликає обурення в учня несправедливістю із боку вчителя, і тоді педагогічна ситуація переходить в конфлікт. У книзі «Сто порад учителям» В. Сухомлинський зазначає: «Мудрість влади педагога – це насамперед його безмежна влада все розуміти... з винятковою педагогічною мудрістю ставитись до найрізноманітніших необачних вчинків, у яких – не повинне зло, а найчастіше забудькуватість незнання чи помилка. Конфлікт між учителем і дитиною один з крайніх проявів педагогічної неграмотності... Дитину взагалі не можна порівнювати з дорослим. Немає такої єдиної мірки, якою б можна було виміряти дорослого й дитину» [9, с. 641–643].

На практичних заняттях ми використовуємо різні форми роботи із студентами. Досить добре зарекомендували себе проведення ділових ігор, дискусій та диспутів, розгляд педагогічних ситуацій, розробка Кодексу ціннісних орієнтацій педагога, написання творів на тему «Мій ідеал вчителя».

Під час написання твору студенти намагаються визначити моральні якості особистості вчителя, які є основою у становленні моральної культури

вчителя. Вони пояснюють це тим, що сучасний учитель початкових класів не лише має сформувати в дітей знання, вміння та навички, а й прищепити їм любов до світу, до людей, до життя, навчити їх бути чуйними, толерантними, ввічливими, повноцінним творцями життя.

Наведемо деякі висловлювання студентів:

Кирильчук О.: «Вчитель, по-перше, повинен бути людиною доброї душі, яка сприймає дітей такими якими вони є; по-друге, він повинен розуміти дітей, розуміти їх турботи, шанувати дитячі почуття; по-третє, вчитель повинен бути оптимістом, має любити усіх дітей всім серцем».

Іванчук І.: «Вона заходила у клас з ніжною материнською усмішкою. Її усі чекали з великим нетерпінням. Вона повільно йшла між рядами парт учнів, можливо хтось відсутній, а в чийось очах прочитає прохання про допомогу. Її турбувала доля кожного учня. Вона переживала, непокоїлась про «своїх» дітей, проникала у всі їхні почуття та емоції».

Ковальчук Ю.: «Взагалі ідеалу зовнішності для мене не існує, а існує тільки душа. Вона знала коли нас потрібно похвалити, коли насварити. Вона розуміла нас у кожній ситуації».

Під час програвання зі студентами педагогічних ситуацій, з якими досить часто зустрічаються вчителі у школі, ми намагалися навчити їх розуміти ситуацію, ставити перед собою мету та формулювати педагогічне завдання. У процесі розв'язання таких ситуацій студенти вчать аналізувати їх, встановлювати причини їх виникнення, звертати увагу на зовнішні чинники, психічний і фізичний стан учня, пропонувати самостійні способи розв'язання цих ситуацій. Розв'язання студентами педагогічних ситуацій у ході освітнього процесу спрямовується, насамперед, на формування запасу педагогічних дій, необхідних для ефективного виконання майбутньої фахової діяльності, усебічний розвиток пізнавальних можливостей майбутніх учителів початкових класів, розвиток професійного мислення, формування їхньої творчої активності. Водночас використання ситуаційних завдань, як показало наше дослідження, сприяє розвитку вміння системно аналізувати освітню діяльність і конструктивно осмислювати педагогічні процеси та явища, розширює коло знань про практичну діяльність педагога, дає можливість бачити внутрішні резерви вчительської професії.

Закріпленню знань студентів з етики поведінки, на нашу думку, сприяє і проведення різноманітних видів практики. У процесі педагогічної практики студенти адаптуються до діяльності вчителя, знаходять своє місце у взаємодії дитячого і педагогічного колективу, усвідомлюють та оцінюють правильність професійного вибору, рівень вироблених необхідних якостей для педагогічної діяльності. Саме практична діяльність студентів у загальноосвітніх школах, дає їм змогу пізнати та випробувати себе у ролі вчителя, відчутти смак цієї роботи, визначити власні професійні інтереси, переконатися у своїй психологічній готовності до педагогічної діяльності,

поглибити психолого-педагогічні знання, збагатити особистісні педагогічні погляди, позиції, сформовані під час навчання в університеті.

Отже, формування етично компетентного вчителя – це соціально значуща проблема, від розв’язання якої залежать успіх гуманізації системи освіти, підвищення загальної культури у суспільстві та перспективи розвитку сучасної людини. Основними шляхами формування професійно-етичної компетентності майбутнього вчителя початкових класів є система використання різноманітних форм роботи із студентами під час вивчення різноманітних дисциплін, починаючи з першого курсу навчання. Адже, етичний розвиток майбутнього вчителя є неперервним процесом особистісно-професійного зростання, що передбачає підвищення його рівня моральної свідомості, здійснення професійної рефлексії та формування системи ставлень до суб’єктів освітнього процесу відповідно до норм і правил педагогічної етики. Тому, що «переступаючи поріг школи, вирішуючи присвятити своє життя благородній місії творення Людини, як стверджував видатний педагог Сухомлинський, необхідно пам’ятати те, що перед вами може виникнути небезпека опинитися в полоні примхливих, скороминучих колізій настрою. Бути річкою, в якій зливаються гаряче серце і холодний розум, не допускати поспішних, непродуманих рішень – це одна з вічних віток педагогічної майстерності. Зав’яне вона – усі знання педагога перетворяться в прах» [9, с. 639].

Перспективи подальших досліджень ми вбачаємо у вивченні шляхів формування емоційно-моральної культури майбутніх вчителів.

Список використаних літературних джерел

1. Концепція НУШ. URL: <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf> (дата звернення: 16.09.2019).
2. Донцов А. В. Моральна культура вчителя. Харків, 2007. 240 с.
3. Писаренко В. И., Писаренко И. Я. Педагогическая этика. Минск, 1977. 256 с.
4. Рисаченко Г., Кубенко Н. Етична компетенція сучасного викладача. *Освіта, технікуми, коледжі*. 2009. № 2. С. 59–62.
5. Синиця О. О. Професійно-етична культура викладача. Актуальні проблеми вдосконалення навчального процесу: тези доповідей та повідомлень учасників II конференції школи педагогічної майстерності. Національна юридична академія України імені Ярослава Мудрого. Харків, 2008. С. 103–105.
6. Хоружа Л. Л. Розвиток етичної компетентності майбутнього вчителя як багатofакторний процес. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2003. № 5. С. 42–44.
7. Чернокозова В. Н., Чернокозов И. И. Этика учителя. Київ. 1973. 175 с.
8. Шульпин Е. С. Этическая компетентность как фактор профессиональной подготовки будущего учителя: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Курган, 1999. 18 с.
9. Сухомлинський В. О. Сто порад учителяві. Вибрані твори: у 5-ти т. Київ: Радянська школа, 1977. Т. 2. 639 с.
10. Бібік Н. М. Нова українська школа: порадник для вчителя. Київ, 2018. 160 с.

11. Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям. Вибрані твори: у 5-ти т. Київ: Радянська школа, 1976. Т. 3. 670 с.

12. Сухомлинський В. О. Проблеми виховання всебічно розвиненої особистості. Вибрані твори: у 5-ти т. Київ: Радянська школа, 1977. Т. 1. 639 с.

References

1. Kontseptsiia NUSH. URL: <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf> (Last accessed: 16.09.2019) (In Ukrainian).

2. Dontsov A. V. (2007). *Moralna kultura vchytelia*. Kyiv (In Ukrainian).

3. Pysarenko V. I., Pysarenko I. Ya. (1977). *Pedagogicheskaya etika*. Minsk (In Russian).

4. Rysachenko H., Kubenko N. (2009). *Etychna kompetentsiia suchasnoho vykladacha. Osvita, tekhnikumy, koledhzi (Education, Technical Schools, Colleges)*, 2, 59–62 (In Ukrainian).

5. Synytsia O. O. (2008). *Profesiino-etychna kultura vykladacha. Aktualni problemy vdoskonalennia navchalnoho protsesu: tezy dopovidei ta povidomlen uchasnykiv II konferentsii shkoly pedahogichnoi maisternosti. Natsionalna Yurydychna akademiia Ukrainy imeni Yaroslava Mudroho*. Kharkiv, 103–105 (In Ukrainian).

6. Khoruzha L. L. (2003). *Rozvytok etychnoi kompetentnosti maibutnioho vchytelia yak bahatofaktorny protses. Pedahohika i psykholohiia profesiinoi osvity. (Pedagogics and Psychology of Vocational Training)*, 5, 42–44 (In Ukrainian).

7. Chernokozova V. N., Chernokozov I. I. (1973). *Etika ychitelya*. Kiev (In Russian).

8. Shulpin Ye. S. (1999). *Eticheskaya kompetentnost kak factor professionalnoi podgotovki buduschego ychitelya: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk*. Kurgan (In Russian).

9. Sukhomlynskyi V. O. (1977). *Sto porad uchytelevi. Vybrani tvory: u 5-ty t.* Kyiv: Radianska shkola. T. 2 (In Ukrainian).

10. Bibik N. M. (2018). *Nova ukrainska shkola: poradnyk dlia vchytelia*. Kyiv (In Ukrainian).

11. Sukhomlynskyi V. O. (1976). *Sertse viddaiu ditiam. Vybrani tvory: u 5-ty t.* Kyiv: Radianska shkola. T. 3 (In Ukrainian).

12. Sukhomlynskyi V. O. (1977). *Problemy vykhovannia vsebichno rozvynenoї osobystosti. Vybrani tvory: u 5-ty t.* Kyiv: Radianska shkola. T. 1 (In Ukrainian).

Рецензент: д.пед.н., професор Красовська О. О.

Сойко Інна Миколаївна, к.пед.н., доцент, декан педагогічного факультету (Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка Степана Дем'янчука, м. Рівне), inna_soyko@ukr.net

ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗІЇ

***Анотація.** У статті досліджено питання формування компетентностей майбутніх вчителів початкової школи в умовах інклюзії. Обґрунтовано, що їх підготовка є важливим напрямом соціальної політики держави. Проаналізовано погляди вітчизняних і зарубіжних вчених на формування компетентностей майбутнього вчителя початкової школи в умовах інклюзії. Визначено структуру інклюзивного середовища як простір соціалізації дітей із різними можливостями й особливостями. Розкрито проблему розвитку інклюзивного освітнього середовища в загальноосвітніх навчальних закладах.*

***Ключові слова:** інклюзивна освіта, учитель початкової школи, професійна компетентність, інклюзивна компетентність.*

Soiko Inna Mykolaiivna, PhD in Pedagogic Science, Associate Professor, Dean of the Faculty of Pedagogic (Academician Stepan Demianchuk International University of Economics and Humanities, Rivne), inna_soyko@ukr.net

FORMATION OF PEDAGOGICAL COMPETENCES OF THE FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS IN CONDITIONS OF INCLUSION

Abstract

***Introduction.** Improving the level of professional competence of the general education institutions teachers is one of the main directions of reforming the modern educational system to create inclusive environment. It is important to note that in the current conditions of education reforming, the status of a teacher, its educational functions are changing and requirements for its professional competence, level of its professionalism are radically increasing.*

***Purpose.** The purpose of the article is to investigate the mechanisms of forming pedagogical competences of the future primary school teachers in conditions of inclusive education.*

***Methods.** The complex of methods was used in this work: the problem analysis, synthesis, generalization, comparison and systematization of scientific sources for revealing the essence and definition of the basic concepts of the studied problem.*

Results. *The article deals with the problems of forming the professional competence of the future primary school teacher in conditions of inclusive education.*

The actuality of formation of the future primary inclusive school teachers pedagogical competencies is substantiated, the results of the future primary school teachers and pedagogical workers interaction on development of inclusive environment of the children of primary school in Ukraine are analyzed, as well as recommendations concerning optimization of the future teachers' pedagogical competences strategies of formation in the process of vocational training are developed; the concepts of professional pedagogical competence are specified.

The structure of inclusive environment as a space of socialization of the children with different opportunities and features are determined.

The problem of inclusive educational environment development in general educational institutions is revealed.

Originality. *The article states that creation of an innovative pedagogical process in educational environment of a higher pedagogical institution is the necessary condition for ensuring of the future primary school teachers' professional training and formation of their professional pedagogical and inclusive competence to work in inclusive environment.*

It is proved that effectiveness of the process of forming the future primary school teacher's pedagogical competence in the system of graded training will depend on completeness of all its components realization.

Conclusion. *The results of the study gave us grounds for conclusion that formation of psychological and pedagogical professional competences of a teacher of modern primary school of Ukraine from the point of view of achieving the maximum adaptive effect for a child with special educational needs confirmed the fact that creation of an innovative pedagogical process in educational environment of the higher pedagogical institution is the necessary condition of the future primary school teacher's professional training and formation of their pedagogical and inclusive competences to work in inclusive environment.*

Key words: *inclusive education, primary school teacher, professional competence, inclusive competence.*

Формування педагогічних компетентностей майбутніх учителів початкової школи, в особливості інклюзивної компетентності, носить пріоритетний характер у розвитку Нової української школи – ключової реформи Міністерства освіти і науки України. Підготовку майбутніх фахівців принципово нового формату в руслі реформування вищої освіти України регламентовано Законом України «Про освіту» (2017) [1], Національною стратегією розвитку освіти України на період до 2021 року (2012) [2], Концепцією Нової української школи (2017) [3] та ін. нормативними документами, які наголошують на необхідності постійного

вдосконалення професійного рівня та формування професійної культури студентів у педагогічних закладах вищої освіти.

Але продуктивні, регуляторні, корекційні, прогностичні, інформаційні, консультативні, інклюзивні та інші компетентності вчителя початкової школи й механізми їх формування, не висвітлені повною мірою в сучасній державній концепції інклюзивної освіти і вимагають ретельного аналізу. Також залишається не доопрацьованим дослідження впливу майбутніх учителів початкової школи на педагогічний процес виховання дітей з особливими освітніми потребами. Отже, наукове та методологічне підґрунтя потребує в Україні доопрацювань, згідно до нових викликів сучасної системи інклюзивної шкільної освіти.

У зв'язку з цим підвищується рівень вимог суспільства до фахівця, виникає необхідність висококваліфікованих педагогічних кадрів, здатних підготувати підростаюче покоління до життя в сучасному суспільстві.

Серед вітчизняних та зарубіжних дослідників, слід виділити таких вчених, які присвятили свої роботи цій проблемі: В. Адольф, В. Болотов, Т. Єжова, О. Знайченко, Т. Зубарева, В. Камаєва, І. Кузава, А. Поліхроніді З. Шевців та ін.

Питання формування педагогічних компетентностей майбутніх вчителів початкової школи в умовах інклюзивної освіти постає особливо гостро і потребує всебічного комплексного вивчення, оскільки пов'язане з тенденціями, розвитку українського суспільства.

Метою нашої статті є дослідження механізмів формування педагогічних компетентностей майбутніх вчителів початкової школи для організації інклюзивної освіти.

Відповідно до визначеної мети в статті реалізуються такі завдання:

- проаналізувати науково-педагогічну літературу за темою дослідження;
- дослідити формування педагогічних професійних компетентностей вчителя сучасної початкової школи в умовах інклюзивної освіти України.

Удосконалення рівня професійної компетентності вчителів загально-освітніх навчальних закладів – один із основних напрямів реформування сучасної системи освіти для створення інклюзивного середовища. Важливо зауважити, що в сучасних умовах реформування освіти радикально змінюється статус вчителя, його освітні функції, відповідно зростають і вимоги до його професійної компетентності, рівня його професіоналізму. У наш час у науці відсутній однозначний підхід до визначення понять «компетентність», «професійна компетентність». Учені визначають професійну компетентність як певний психічний стан, що дозволяє діяти самостійно й відповідально, як оволодіння людиною здатністю й уміннями виконувати визначені професійні функції.

На думку науковців, показниками професійної компетентності є загальна сукупність об'єктивно необхідних знань, умінь та навичок; уміння правильно

їх застосувати під час виконання своїх функцій; знання й прогнозування можливих наслідків певних дій; результат праці людини; практичний досвід; гнучкість методу; критичність мислення; а також професійні позиції, індивідуально-психологічні якості й акмеологічні інваріанти.

Дослідник В. Адольф стверджує, що «професійна компетентність – це складне утворення, що вміщує комплекс знань, умінь, властивостей і якостей особистості, що забезпечують варіативність, оптимальність та ефективність побудови навчально-виховного процесу» [4, с. 118]. Вчений виділяє чотири види професійної компетентності: функціональна (реалізація професійних знань), інтелектуальна (здатність до аналітичного мислення й комплексного підходу до виконання своїх обов'язків), ситуативна (діяльність залежно від професійної ситуації), соціальна (реалізація комунікативних та інтеграційних здібностей).

Розглядаючи сутність професійної компетентності учителя й враховуючи, що ця проблема досліджується й розробляється дослідниками досить нетривалий час, вчені наразі не прийшли до єдиного висновку.

На підставі проведеного аналізу розробок вчених можна констатувати, що загальна феноменологія професійної компетентності вчителя загальноосвітнього навчального закладу та її окремих видів знайшла відображення у великій кількості психолого-педагогічних досліджень, проте в сучасній психолого-педагогічній науці проблема професійної компетентності педагога не має однозначного розв'язання. Різні трактування професійної компетентності вчителя обумовлені, перш за все, її особливостями.

В процесі професійної підготовки учителя загальноосвітнього навчального закладу повинна бути сформована його професійна компетентність як складна взаємодія професійних і особистісних характеристик. Професійна компетентність педагога розуміється як синтез когнітивного, наочно-практичного й особистісного досвіду. При цьому, як наголошує В. Болотов, компетентність, виступаючи результатом навчання, не прямо впливає з нього, а є наслідком саморозвитку індивіда, узагальнення особистісного й діяльнісного досвіду [5, с. 21].

На основі проведеного всебічного аналізу літературних, наукових, науково-публіцистичних джерел, вивчення практичного досвіду роботи педагогічних працівників загальноосвітніх навчальних закладів, вимог до їх професійної майстерності, вмінь і навичок, можна сформулювати визначення поняття «професійна компетентність учителя загальноосвітнього навчального закладу».

Професійна компетентність вчителя – інтегроване професійно-особистісне утворення, в якому внутрішні ресурси людини, її особисті якості та здібності розглядаються як джерело й критерії ефективної предметної діяльності в системі освіти. Це – інтегративна властивість особистості, що володіє комплексом професійно значущих для вчителя якостей, має високий рівень науково-теоретичної й практичної підготовки до творчої педагогічної

діяльності та ефективної взаємодії з учнями в процесі педагогічної співпраці на основі впровадження сучасних технологій для досягнення високих результатів.

Професійна компетентність вчителя початкової школи забезпечується сформованістю її складових; це система взаємопов'язаних сфер (мотиваційно-ціннісної, змістової, операційно-діяльній, особистісної та рефлексивної).

Мотиваційно-ціннісний компонент визначає мету професійної підготовки вчителя, мотиви, потреби, а також регламентує спрямованість цього процесу.

Для формування у себе фахової компетентності, студентам закладів вищої освіти необхідно усвідомлювати значущість своєї майбутньої професійної діяльності. Це сприятиме розвитку у них мотивації до навчання, оволодіння основами педагогічної майстерності та професіоналізму, прагнення до професійної самоосвіти та самовдосконалення.

Другим компонентом, який слід виділити у складі фахової компетентності вчителя початкової школи, є змістовий. Він містить такі первинні значення компетентності, як обізнаність, оволодіння знаннями і досвідом та становить систему набутих у закладах вищої освіти знань.

Інклюзивна освіта – гнучка індивідуалізована система навчання дітей з особливостями психофізичного розвитку в умовах масової загальноосвітньої школи за місцем проживання. Навчання відбувається за індивідуальними навчальними планами та забезпечується медико-соціальним та психолого-педагогічним супроводом. Інклюзивна освіта передбачає створення освітнього середовища, яке б відповідало потребам і можливостям кожної дитини, незалежно від особливостей її психофізичного розвитку.

Концепція організації інклюзивної освіти відображає одну з головних демократичних ідей – усі діти є цінними й активними членами суспільства. Навчання в інклюзивних навчальних закладах є корисним як для дітей з особливими освітніми потребами, так і для дітей з типовим рівнем розвитку.

Як свідчать дослідження, в інклюзивних класах наголос робиться в першу чергу на розвитку сильних якостей і талантів учнів, а не на їхніх фізичних або розумових проблемах. Взаємодія з іншими дітьми сприяє когнітивному, фізичному, мовному, соціальному та емоційному розвитку дітей з особливими освітніми потребами. При цьому діти з типовим рівнем розвитку демонструють відповідні моделі поведінки дітям з особливими освітніми потребами і мотивують їх до цілеспрямованого використання нових знань і вмінь. Інклюзивна школа є найефективнішим засобом навчання і виховання дітей, який гарантує солідарність між дітьми з особливими освітніми потребами та їх нормотипічними однолітками.

Проблему розвитку інклюзивного освітнього середовища в загальноосвітніх навчальних закладах розглядали різні вчені. Так, у розумінні різних науковців інклюзивне середовище – це:

– середовище, де всі учні, незалежно від своїх освітніх потреб, здатні вчитися ефективніше, підвищувати свою соціальну компетентність, удосконалювати комунікативні навички, а також відчувати себе частиною загального співтовариства, наголошувала В. Камаєва [6, с. 125];

– сукупність матеріальних, духовних і соціальних умов існування й діяльності дітей, що сприяє максимально повному задоволенню потреб дітей у розвитку, відновленні, корекції та компенсації порушених функцій, соціальній адаптації, засвоєнні соціального досвіду та інтеграції в суспільство, стверджувала Т. Єжова [7, с. 78];

– середовище, яке забезпечує для всіх суб'єктів освітнього процесу можливості ефективного саморозвитку, передбачає вирішення проблеми освіти дітей з обмеженими можливостями за рахунок адаптації освітнього простору до потреб кожної дитини, включаючи реформування освітнього процесу, методичну гнучкість і варіативність, сприятливий психологічний клімат, перепланування навчальних приміщень так, щоб вони відповідали потребам усіх без винятку дітей і забезпечували, за можливості, повну участь дітей в освітньому процесі, пропонував А. Поліхроніди [8, с. 84];

– гнучка, індивідуалізована система, що передбачає не лише пристосування фізичного середовища, але й підготовку педагогів, зміну системи надання вихованцям можливості навчатись за індивідуальним навчальним планом, забезпечення медико-соціального, психолого-педагогічного та наукового супроводу, створення інклюзивних навчальних програм та навчально-методичного забезпечення, наголошувала І. Кузава [9, с. 84];

– сукупність умов, способів і засобів їх реалізації для спільного навчання, виховання та розвитку здобувачів освіти з урахуванням їхніх потреб та особистісних можливостей [1].

Основними ознаками інклюзивного середовища, за визначенням сучасних зарубіжних учених, а саме О. Значенко, Т. Зубарева [10, 11], є:

1) культивування системи ціннісного ставлення до навчання, виховання та особистісного розвитку дітей із психофізичними порушеннями, наявність ресурсного забезпечення їх життєдіяльності (нормативно-правового, програмно-методичного, інформаційного, матеріально-технічного тощо), спрямованого на реалізацію їх індивідуальних здібностей;

2) визначення та реалізація філософії інклюзії, ролі освітнього закладу в галузі важливих функцій інклюзивної діяльності, загальних підходів та принципів життєдіяльності вихованців з обмеженими можливостями щодо здійснення завдань інклюзивної освіти, а також оптимальної структури освітнього процесу;

3) задоволення освітніх потреб дітей із психофізичними вадами та врахування інтересів їх здорових однолітків;

4) створення умов для організації безбар'єрного освітнього процесу з урахуванням потреб осіб, які потребують корекції психофізичного розвитку;

5) розробка індивідуально-орієнтовних програм з урахуванням потреби внесення до них змін щодо можливостей кожної дитини у засвоєнні загального рівня освіти;

6) організація команди фахівців (психологів, соціальних працівників, логопедів, медичного персоналу, асистентів учителя та ін.), яка створена на базі загальноосвітнього навчального закладу з метою надання вчителю початкових класів пропозицій щодо навчання окремих учнів, супроводу та побудови освітнього маршруту дитини з психофізичними порушеннями, а також точне визначення комплексу абілітаційних впливів на неї (системи лікувально-педагогічних заходів до дітей із метою попередження дезадаптації).

Отже, створення педагогічної системи підготовки студентів та додаткової підготовки вчителів початкової школи має бути пріоритетним напрямом професійної освіти, в основі якого повинно лежати добір таких методологічних підходів, технологій, форм і методів навчання, зміст яких спрямований на формування педагогічно-психологічної, соціальної та інклюзивної компетентності вчителя початкової школи для здійснення роботи в інклюзивному середовищі.

Система інклюзивної освіти, на відміну від системи загальної освіти та системи спеціальної освіти, має свої особливості, зумовлені спрямованістю освітнього процесу на задоволення освітніх потреб дітей з особливостями розвитку і дітей із нормотиповим розвитком в загальноосвітньому просторі.

Нині найважливішими особливостями інклюзивної освіти як сучасної педагогічної системи є:

- гуманістичний характер системи інклюзивної освіти, який сприяє розвитку особистості дитини з порушенням здоров'я, її самореалізації, максимально можливої самостійності та незалежної життєдіяльності у соціумі;

- толерантність, яка виявляється у безумовному прийнятті цінності будь-якої особи з порушеннями психофізичного розвитку незалежно від її зовнішніх даних, інтелектуальних, поведінкових та інших особливостей;

- відкритість системи інклюзивної освіти, яка виражається в її реагуванні на вітчизняні та зарубіжні інновації у науці та освіті, які сприяють удосконаленню технологій педагогічної допомоги дитині з особливими освітніми потребами;

- доступність, яка виражається не тільки у реальному доступі дітей з особливими освітніми потребами до навчальних закладів, але й у свободі вибору ними типу освітньої установи;

- створенні дійсно рівних можливостей доступу до якісної освіти особам з особливими освітніми потребами;

- варіативність і поліфундаментальність педагогічної системи інклюзивної освіти заснованих на тому, що на сучасному етапі становлення постнеокласичної науки та чи інша педагогічна система може мати своїм підґрунтям відмінну від інших власну теоретико-методологічну платформу, що дає

змогу успішно вирішувати завдання удосконалення освітнього процесу, поставлені зовнішніми цілями розвитку системи.

Безумовно, організація інклюзивного середовища в загальноосвітньому навчальному закладі сприяє наданню допомоги дітям, що мають обмежені освітні потреби, у:

- розвитку особистості кожної дитини з урахуванням її індивідуальних, фізичних і розумових можливостей;
- здійсненні її повноцінної соціальної адаптації в колективі однолітків;
- забезпеченні надання дитині всебічної корекційно-розвиткової та реабілітаційної допомоги;
- наданні соціально-моральної допомоги та підтримки батькам (законним представникам) дитини, їх консультування з питань виховання в родині [12] .

Отже, розгляд інклюзивної освіти на основі системного підходу дає змогу дійти висновку, що її ефективний розвиток можливий за умови розвитку усіх компонентів системи, у тому числі й підготовки фахівців у галузі спеціальної освіти до професійної діяльності в умовах інклюзивного освітнього простору.

Виходячи з проведеного дослідження можна зробити висновок, що навчання та виховання дітей з особливими потребами є сьогодні пріоритетним завданням української системи освіти.

Дослідження наукових джерел переконливо доводить, що реалізація міжнародної та вітчизняної законодавчої бази з питань інклюзивної освіти приведе до низки позитивних зрушень у системі освіти й професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи у педагогічному закладі вищої освіти і сприятиме розвитку нового типу загальноосвітнього навчального закладу з інклюзивною формою навчання – інклюзивного загальноосвітнього навчального закладу, який ефективно забезпечить реалізацію права на освіту дітей з особливими потребами.

Констатовано, що створення інноваційного педагогічного процесу в освітньому середовищі вищого педагогічного закладу вищої освіти є необхідною умовою для забезпечення професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи й формування в них професійної педагогічної та інклюзивної компетентності для роботи в інклюзивному середовищі.

Доведено, що ефективність процесу формування педагогічної компетентності майбутнього вчителя початкових класів в системі ступеневої підготовки залежатиме від повноти реалізації усіх його складових.

Отже, створення педагогічної системи підготовки студентів та додаткової підготовки вчителів початкової школи має бути пріоритетним напрямом професійної освіти, в основі якого лежить добір таких методологічних підходів, технологій, форм і методів навчання, зміст яких спрямований на формування педагогічно-психологічної, соціальної та інклюзивної компетентності вчителя для здійснення роботи в інклюзивному середовищі.

Список використаних літературних джерел

1. Закон України «Про освіту». *Відомості Верховної Ради (ВВР)*. 2017. № 38–39, ст. 380.
2. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року. URL: <https://pon.org.ua/novyny/2446-nacionalna-strategiya-rozvitku-osviti-v-ukrayini.html/> (дата звернення: 07.10.2019).
3. Нова українська школа: концептуальні засади реформування середньої школи. URL: <https://www.kmu.gov.ua/ua/npas/249613934> (дата звернення: 07.10.2019).
4. Адольф В. А. Профессиональная компетентность современного учителя: монография. Красноярск: КрГУ, 1998. 286 с.
5. Болотов В. А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе. *Педагогика*. 2003. № 10. С. 23–28.
6. Камаєва В. В. Філософсько-методологічні основи соціальної роботи. Мультиверсум. *Філософський альманах: Зб. наук. пр.* 2007. Вип. 60. С. 223–229.
7. Єжова Т. Можливості школи щодо забезпечення прав дітей. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*. 2013. № 47. С. 74–79.
8. Поліхроніді А. Створення інклюзивного освітнього середовища в сучасних навчальних закладах. *Наука і освіта*. 2016. №6. С. 82–85.
9. Кузава І. Б. Інклюзивна освіта як психолого-педагогічна проблема. *Науковий вісник Волинського національного університету ім. Лесі Українки. (Педагогічні науки)*. Луцьк, 2009. № 20. С. 35–38.
10. Значенко О. П. Формування інформаційної культури майбутніх учителів гуманітарних дисциплін: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Київ, 2005. 20 с.
11. Зубарева Т. Г. Компетентностно-ориентированное повышение квалификации специалистов по созданию инклюзивной образовательной среды: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Курск, 2009. 24 с.
12. Шевців З. М. Діагностика сформованості соціально-педагогічної компетентності у майбутнього вчителя початкових класів. *Педагогічні науки: зб. наук. пр.* Херсон, 2016. Вип. LXXIII. Том 2. С. 127–133.

References

1. Zakon Ukrainy (Law of Ukraine). «Pro osvitu». (2017). *Vidomosti Verkhovnoi Rady (Information from the Verkhovna Rada)*, 38–39, 380 (In Ukrainian).
2. Natsionalna stratehiiia rozvytku osvity v Ukraini na period do 2021 roku. URL: <https://pon.org.ua/novyny/2446-nacionalna-strategiya-rozvitku-osviti-v-ukrayini.html/> (Last accessed: 07.10.2019) (In Ukrainian).
3. Nova ukrainska shkola: kontseptualni zasady reformuvannia serednioi shkoly. URL: <https://www.kmu.gov.ua/ua/npas/249613934> (last accessed: 07.10.2019).
4. Adolf V. A. (1998). Professionalnaya kompetentnost sovremennogo uchitelya: monografiya. Krasnoyarsk: KrGU (In Russian).
5. Bolotov V. A. (2003). Kompetentnostnaya model: ot idei k obrazovatelnoy programme. *Pedagogika (Pedagogy)*, 10, 23–28 (In Russian).
6. Kamaieva V. V. (2007). Filsofsko-metodolohichni osnovy sotsialnoi roboty. Multiversum. *Філософський альманах: (Philosophical Anthology): Zb. nauk. pr.*, 60, 223–229 (In Ukrainian).

7. Yezhova T. (2013). Mozhlyvosti shkoly schodo zabezpechennia prav ditei. *Psykhologo-pedahohikal problemy silskoi shkoly (Psychological and Pedagogical Problems of Rural School)*, 47, 74–79 (In Ukrainian).
8. Polikhronidi A. (2016). Stvorennia inkluzivnoho osvitnioho seredovyscha v suchasnykh navchalnykh zakladakh. *Nauka i osvita (Science and Education)*, 6, 82–85 (In Ukrainian).
9. Kuzava I. B. (2009). Inkluzyvna osvita iak psykhologo-pegahohichna problema. *Naukovyi visnyk Volynskoho natsionalnoho universitetu im. Lesi Ukrainky. (Pedagogical Sciences)*. Lutsk, 20, 35–38 (In Ukrainian).
10. Znachenko O. P. (2005). Formuvannia informatsiinoi kultury maibutnikh uchiteliv humanitarnykh dystsyplin: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. Kyiv (In Ukrainian).
11. Zubareva T. G. (2009). Kompetentnostno-orientirovannoye povysheniye kvalifikatsii spetsialistov po sozdaniyu inklyuzivnoy obrazovatelnoy sredy: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. Kursk (In Russian).
12. Shevtsiv Z. M. (2016). Diahnostyka sformovanosti sotsialno-pedahohichnoi kompetentnosti u maibutnioho vchytelia pochatkovykh klasiv. *Pedahohichni nauky (Pedagogical Sciences): zb. nauk. pr. Kherson, LXXIII*, 127–133 (In Ukrainian).

Рецензент: д.пед.н., професор Красовська О. О.

Терновик Наталія Анатоліївна, к.психол.н., доцент, доцент кафедри психології (Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка Степана Дем'янчука, м. Рівне), nato4ka66@ukr.net

ВПЛИВ ДІАЛОГУ НА ОРГАНІЗАЦІЮ МИСЛЕННЄВОГО ПРОЦЕСУ ПІДЛІТКІВ ЯК СУБ'ЄКТІВ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

***Анотація.** У статті досліджено актуальні проблеми формування діалогічного мислення дітей підліткового віку. Розкрито погляди вітчизняних та зарубіжних вчених на проблему навчальної взаємодії учителів та учнів. Проаналізовано психологічні чинники розвитку суб'єктності особистості в сучасних умовах гуманізації середньої освіти. Визначено основні критерії та прийоми педагогічного спілкування, що сприяють максимальній пізнавальній активності дітей. Обґрунтовано умови максимального включення підлітка в мисленнєвий процес. Розкрито сутність основних психологічних особливостей діалогічної взаємодії у навчальному процесі як необхідної складової розвитку суб'єктності підлітків у пізнавальній діяльності.*

***Ключові слова:** суб'єктність особистості, пізнавальна діяльність, діалогічна взаємодія, педагогічне спілкування, пізнавальна активність, інтеракція, діалогічність мислення.*

Ternovyk Natalia Anatoliivna, PhD in Psychological Sciences, Assistant Professor, Vice-rector for Educational Work (Academician Stepan Demianchuk International University of Economics and Humanities, Rivne), nato4ka66@ukr.net

THE INFLUENCE OF DIALOGUE ON THE ORGANIZATION OF ADOLESCENTS' THINKING PROCESS AS THE SUBJECTS OF COGNITIVE ACTIVITIES

Abstract.

***Introduction.** In the context of the modern society humanization, it is very important that the educational process is characterized by the active interaction between a teacher and students, which would result in a complete system of students' effectively formed scientific knowledge, and skills. Due to the fact that at the present stage the content of education is changing dramatically, the forms of educational interaction, including the essence of pedagogical communication, are being modified. Particularly acute is the issue of teacher's interaction with*

adolescent students, as this age causes many contradictions that affect learning activities.

Purpose. *The purpose of the article is to characterize the personal aspect of the dialogue in terms of its influence on the organization of the thinking process of adolescents as subjects of cognitive activity and to analyze ways of understanding by adolescents of the artistic image.*

Methods. *In psychology, both general scientific and specific methods are used. The specificity of mental activity requires the development and application of special methods of cognition and formation. The main methods of psychology are observation, questioning, testing, experiment. Together with the mathematization of research technology in psychology, traditional methods of gathering scientific information, including such as observation, self-observation and questioning, have not lost their significance.*

Results. *Students in class solve problems that involve analyzing and evaluating. Valuation can be expressed in finding a mistake, or establishing a positive, valuable in objects and phenomena, a true fact, the ideas being discussed.*

1. *Dialogical thinking is related and to a certain extent determined by the person's attention, memory, will and feelings, characteristics of character, temperament. In particular, the successful course of internal dialogue in the process of cognitive activity is influenced by the development of mental abilities that provide the opportunity for expression of opinion, the execution of a number of logical operations: comparison of perceived with certain criteria, norms, patterns; separating the common and the different in the objects under study. In this way, organized learning will, to some extent, promote students' awareness of themselves as a subject of activity and dialogic engagement.*

2. *Interpersonal interaction of adolescents with educators is ambiguous, but it is of great importance to them because teachers are carriers of social norms, and they help adolescents to enter the society. The interaction of adolescents with teachers is of great importance for forming a harmonious personality. Despite the external and internal contradictions that exist in it, adolescents feel the need to communicate with educators.*

3. *The specificity of imaginative thinking as a psychological process can be understood through the establishment and interaction of different structural levels (meaningful, intellectual, personal, dialogical) of a fully functioning system of thinking, which provides a degree of penetration into the imaginative structure of a work of art, the practical effectiveness of contact with adolescent text.*

4. *Thus, in the figurative thinking of particular importance is the study of the dialogical level of the personality-communicative component of thinking. Therefore, the allocation of semantic levels of the functioning of the thinking system is also necessary to study the ability of students to gain experience from «own productive activity», which is an indicator of the development of adolescents' subjectivity.*

Originality. *The relevance of the study of teacher interaction with adolescents in the pedagogical process is the importance of this issue for the content of education and upbringing. The interaction of adolescents with teachers is of great importance for forming a harmonious personality*

Conclusion. *The specificity of imaginative thinking as a psychological process can be understood through the establishment and interaction of different structural levels (meaningful, intellectual, personal, dialogical) of a fully functioning system of thinking, which provides a degree of penetration into the imaginative structure of a work of art, the practical effectiveness of contact with adolescent text. Thus, in the figurative thinking the particular importance has the study of the dialogical level of the personality-communicative component of thinking. Therefore, the allocation of semantic levels of functioning of the thinking system is also necessary to study the ability of students to accumulate experience of «own productive activity», which is an indicator of the development of adolescents' subjectivity.*

Key words: *personality, cognitive activity, dialogic interaction, pedagogical communication, cognitive activity, interaction, dialogical thinking.*

В умовах гуманізації сучасного суспільства великого значення набуває надання навчальному процесу ознак активної взаємодії педагогів та учнів, у результаті якої у школярів ефективно формується цілісна система наукових знань, вмінь та навичок. Зважаючи на те, що на сучасному етапі зміст освіти кардинально змінюється, модифікуються і форми навчальної взаємодії, зокрема й суть педагогічного спілкування. Особливо гостро стоїть питання взаємодії учителів з учнями підліткового віку, адже цей вік зумовлює багато протиріч, що позначаються на навчальній діяльності.

Актуальність дослідження взаємодії вчителів з підлітками у педагогічному процесі полягає у важливості цього питання для змісту освіти та виховання. Міжособистісна взаємодія підлітків з педагогами має неоднозначний характер, проте вона набуває великого значення для них, оскільки вчителі є носіями соціальних норм, саме вони допомагають підліткам входити до соціуму. Велике значення для формування гармонійної особистості відіграє взаємодія підлітків з вчителями. Незважаючи на зовнішні і внутрішні протиріччя, які в ній існують, підлітки відчують потребу в спілкуванні з педагогами.

Аналіз стану наукових розробок проблеми педагогічної взаємодії в психологічній літературі свідчить про те, що для того щоб вона набула ознак активної взаємодії педагогів з учнями, необхідно перебороти деяку інертність мислення та діяльності педагогів традиційної школи, застосувати такі засоби і прийоми педагогічного спілкування, які б сприяли максимальній пізнавальній активності дітей.

Проблеми навчальної взаємодії учителів і учнів завжди цікавили дослідників. Серед класиків слід навести фундаментальні дослідження вчених Б. Ф. Ломова, О. М. Леонтєва, В. А. Кан-Калика та Є. І. Рогова. На необхідність розв'язання різноманітних проблеми, пов'язаних із розвитком ідеї педагогічної взаємодії, вказують сучасні українські вчені – педагоги О. В. Глузман, Т. В. Друганова, С. Т. Золотухіна, М. Б. Євтух, В. С. Курило, О. М. Микитюк, В. К. Майбородова, Н. С. Побірченко, Н. В. Пузиркова, О. А. Рацул та ін. Низка відомих дослідників (Н. В. Єлізарова, М. І. Фрумін, Г. А. Цукерман, Е. В. Чудінова й ін.) розкрили особливості навчальної взаємодії вчителів та учнів. В роботах закордонних науковців (Р. Селман, О. Стауфорд, М. Фландерс, М. Хаузен) розглянуто взаємодію, або інтеракцію у навчанні, виходячи з положень гуманістичної й когнітивної психології. Емоційно-комунікативну сторону навчальної взаємодії проаналізували у своїх працях Е. І. Беленкіна, Л. В. Жарова, В. В. Котов, М. М. Рибаківа, М. В. Сєдова, Р. Х. Шакуров та ін. Як соціально-психологічний процес розглядали співробітництво з дітьми М. А. Вейт, Б. Г. Огаянц, О. В. Суботський. Позиція дорослого у співробітництві з підлітками представлена як прояв педагогічної творчості в роботах А. С. Белкіна, І. Д. Демакової, В. А. Кан-Калика, М. Д. Никандрова.

Так, учні на уроках розв'язують проблеми, що передбачає їх аналізування та оцінювання. Оцінка може виражатися в знаходженні помилки, чи встановленні позитивного, цінного в предметах та явищах, істинного факту, ідеї, які обговорюються. Діалогічність мислення пов'язана і в певній мірі визначається увагою, пам'яттю людини, її волею та почуттями, особливостями характеру, темпераменту. Зокрема, на успішний перебіг внутрішнього діалогу в процесі пізнавальної діяльності впливає розвиток розумових здібностей, які забезпечують можливість вираження думки, виконання цілої низки логічних операцій: зіставлення сприйнятого з певними критеріями, нормами, закономірностями; відокремлення спільного та відмінного у об'єктах, що вивчаються. Таким чином, організоване навчання сприятиме усвідомленню учнем себе як суб'єкта діяльності та діалогічної взаємодії.

Метою нашої статті є дослідження особистісного аспекту діалогу вчителів та учнів в плані його впливу на організацію мисленнєвого процесу підлітків як суб'єктів пізнавальної діяльності та розкриття шляхів розуміння підлітками художнього образу.

Виходячи з теоретичного аналізу проблем діалогу та розвитку суб'єктності особистості у пізнавальній діяльності в психолого-педагогічній літературі, а також спираючись на дослідження Г. О. Балла щодо визначення діалогічних універсалій сучасного гуманізму [1], нами були виділені такі діалогічні аспекти пізнавальної діяльності:

1) толерантність по відношенню до інших, навіть протилежних точок зору та засобів розв'язання творчих завдань і, водночас, відстоювання власних позицій;

2) вміння обґрунтовувати свою позицію, аналізувати особисті судження, порівнювати їх з точкою зору партнера по спілкуванню;

3) здатність до співпраці з партнерами під час спілкування в процесі розв'язання завдань.

Перш, ніж розглянути проблеми розвитку суб'єктності особистості у пізнавальній діяльності, необхідно розглянути термін «образне мислення».

Термін «образне мислення» ввів в естетику В. Г. Белінський, який охарактеризував мистецтво як «безпосереднє споглядання істини чи мислення в образах». Практичне значення вживання терміну «образне мислення» як естетичної категорії полягає в тому, що воно, концентруючи увагу на продуктивній стороні художнього відображення дійсності, дозволяє досліднику, орієнтуючись на специфічні риси художнього образу, визначати критерії адекватності сприйняття творів мистецтва [2].

Генезис наукового та художнього мислення виявляє спільність для них наочно-образних уявлень, що лежать в основі пізнання. В процесі розвитку психіки відбувається їх диференціація на образи, що «фіксують тип, загальну ознаку» та «індивідуальні образи» [3], які відтворюють предмет, ситуацію. Прикладом теоретичного осмислення такого факту є характеристика Гегелем створюваних мистецтвом образів: «ці чуттєві образи виступають в мистецтві не тільки заради самих себе та свого безпосереднього прояву, а заради того, щоб задовольнити вищі духовні інтереси, тобто вони мають здатність пробудити глибинну свідомість та її відгук в душі» [2]. Художній образ являє собою єдність конкретного та загального, що проявляються як єдність конкретно-чуттєвої форми процесу та утіленого в ній багаторівневого розуміння світу, в тому числі у вигляді понять, ідей.

Важливу роль у формуванні образного мислення школярів вчителі приділяють читацькому сприйманню, проблемним та ігровим ситуаціям. Встановлено, що завдяки створенню проблемних ситуацій спостерігається активізація творчої думки учнів. В основі літературної творчості лежить гра уяви та фантазії, тому використання гри в процесі формування образного мислення сприяє накопиченню творчого досвіду учнів. Особлива роль у процесі формування образного мислення відводиться учителеві, оскільки він, маючи власний досвід та творчі ідеї, може давати певні настанови, від яких залежить хід думок учнів.

Важливим компонентом навчально-виховного процесу у школі під час формування образного мислення є організована методична система роботи вчителя літератури відповідно до певних структурних елементів: на уроках розвитку образного мислення та зв'язного мовлення, у роботі літературно-творчих студій, під час проведення вечорів, читань тощо. Така структура

допоможе забезпечити засвоєння учнями механізмів розуміння художнього образу як мистецького явища, вироблення практичних навичок учнів у створенні власних оригінальних образів.

У процесі формування образного мислення необхідними є індивідуальний підхід та розгалужена система індивідуальних завдань з урахуванням особливостей учнів. Розвиток творчого мислення потребує системи методів, прийомів, видів діяльності учнів, що відповідають природі літератури як виду мистецтва. Специфіка художньої літератури як виду мистецтва визначає методи і прийоми викладання шкільного курсу літератури. Тому методи викладання літератури тісно пов'язані з методами аналізу художнього твору: евристичним, дослідницьким та репродуктивним.

Згідно з деякими концепціями психології творчості [4], поняття «образне мислення» має реальний психологічний смисл тільки як уявлення певних об'єктів чи явищ в свідомості реципієнта в формі інтуїтивного образу. Його особливістю є те, що воно формується без аналізу та встановлення зв'язків, співвіднесення смислових одиниць, на основі безпосереднього знаходження в чуттєво представленому матеріалі певних типових ознак [4].

Так, розуміння художнього твору починається з певного контакту з ним як з явищем, що має чуттєві характеристики. На певному етапі чи фазі (за Б. С. Мейлахом) особливе значення має сенсорна чутливість реципієнта, що визначає зміст первинного образу, який виникає в його свідомості. Первинний образ обмежений чуттєвими даними. Він являє собою синкретичну цілісність, яка в свідомості суб'єкта виконує функцію «генералізованого пізнання елементів ситуації», які необхідно проаналізувати та зрозуміти. Ступінь адекватності та глибини розуміння образного змісту базується на певному етапі на здатності реципієнта до образного узагальнення, що в свою чергу спирається на досвід художньої діяльності людини, її контактів з художніми творами. Цей досвід має велике значення у визначенні змісту мислення, що впливає на прояв такої якості діалогічного мислення, як асоціативність. Значення асоціацій з точки зору розвитку діалогічності мислення в педагогічній психології визначається тим, що через них проявляються ціннісні орієнтації, смисли, установки особистості. Асоціації опосередковують зв'язок художнього образу з об'єктивною дійсністю, встановлюючи його співвіднесення з різними явищами. Вони спрямовують подальший пошук, наближуючи реципієнта до образного змісту літературного твору чи, навпаки відштовхуючи від нього. Характер асоціацій, що виникають в процесі сприйняття художнього твору, може свідчити про ступінь адекватності суб'єктивного образу художньому образу твору, тобто про сам хід мисленнєвого процесу, так як рух асоціативних образів спрямовується зв'язками, що встановлюються суб'єктом в процесі пізнання.

Так, в процесі діалогічного мислення асоціації виконують роль зв'язуючого компоненту між первинним образом (образом сприйняття) та

наступними етапами його осмислення, будучи ніби перехідною ланкою від чуттєвого ступеня осмислення образного змісту твору до раціонального. Необхідно відмітити, що вже первинний образ, хоча він і звернений до чуттєвої ступені пізнання, але формується завдяки контролюючій діяльності інтелекту, а його зміст включає не тільки перцептивні дані. Вторинний образ, що формується на наступному етапі осмислення образного змісту художнього твору, є результатом аналізу початкових образних уявлень. Він формується вже завдяки провідній ролі мисленневих програм. В зв'язку з різними шляхами розуміння художнього образу можна говорити про дві стадії цього етапу. Перша пов'язана з виявленням в образному змісті процесу «близьких значень». В цьому випадку мислення спирається на уявлення, що виникають як відображення найбільш чуттєвої сторони літературного твору, і спрямовані на встановлення значення окремих його елементів. Чуттєві елементи виступають в цьому випадку як необхідні компоненти мисленневого процесу. Тому цей аспект раціонально-логічного усвідомлення образного змісту твору можна назвати рецептивним, який спирається на чуттєву сторону літературного твору.

Другий рівень функціонування раціонально-логічного мислення (друга стадія) пов'язаний з виявленням в змісті літературного твору «подальших значень», що представлені широким культурно-історичним контекстом. Цей етап є процесом багатостороннього аналізу, поглибленого розуміння образного змісту твору, рухом його у бік все більшої узагальненості, більшої діалогічності, в сторону інтеграції особистого досвіду не тільки чуттєвої, але й інтелектуальної діяльності.

Ці стадії функціонування мислення на другому етапі сприйняття літературного твору можна вважати взаємопроникаючими, взаємодіючими одна з одною. Вторинний образ, що формується, репрезентує новий рівень цілісності, усвідомленості відображення художньо-образного змісту твору. Виходячи із філософського розуміння єдності процесу пізнання (з точки зору якого першочергову значущість має питання про те, яке місце займає той чи інший вид мислення в діяльності і яку функцію щодо неї він виконує; специфіки літературних творів та урахування того, що усвідомлення змісту неможливе без особистісного до них ставлення), неможливо не дослідити проблему впливу образу на особистість. Це узгоджується із підходом до проблеми образу в психології, суть якого в тому, що «один образ предмета чи явища сам по собі не може орієнтувати рух чи дію. Орієнтує не образ, а внесок цього образу в картину світу» [5].

Виходячи з цього, можна говорити про наступний – третій етап в осмисленні художнього твору, який характеризується включенням образу в контекст життя суб'єкта сприйняття, наявну в його свідомості особистісну картину світу. На цьому етапі в повній мірі функціонують саме діалогічні якості пізнавальної діяльності.

Смисл художнього твору, який необхідно зрозуміти, вчені трактують по-різному. І. М. Хладеніус вважає розуміння процесом відродження відображеної в тексті реальності. Б. Ф. Асмус та Ф. Шлейермахер визначають розуміння як реконструкцію духовного світу автора. В. Дільтей вважає, що розуміння є психологічною реконструкцією духовного світу особистості, а предметом розуміння може бути і сама мова твору.

Суттєвою рисою розуміння за М. М. Бахтіним є його активно-діалогічний характер. Побудова контакту з літературним твором у вигляді діалогу автора і реципієнта є засобом до більш глибокого розкриття образного змісту твору. Здібність людини до комунікації як в ситуації художнього спілкування, так і реального, є особливо важливим моментом при сприйнятті літературного твору. Це обумовлено тим, що образна виразність літературного мовлення бере свій початок від мовленнєвої інтонації, а виразні засоби літературного мовлення відображають характерні особливості комунікаційної ситуації: число учасників комунікації та характер їх спілкування, просторові та контекстуальні (соціально-історичні) умови комунікації.

Проаналізуємо, як у психологічній літературі розглядається поняття «діалог» Г. М. Кучинський визначає діалог «не просто як взаємодію суб'єктів за допомогою мовлення, а взаємодію різних смислових позицій, що вони розвивають». Це передбачає різницю між зовнішнім діалогом (різні думки висловлюються двома суб'єктами) та внутрішнім (різні точки зору належать одній особі). Вивчення діалогу як взаємодії різних смислових позицій пов'язане з філософськими та культурологічними ідеями. Новий «образ» діалогу з'являється в роботах М. Бубера, М. М. Бахтіна, Г. Гадамера, В. С. Біблера та ін.

В основу своєї концепції «логіки діалогу» В. С. Біблер поклав, зокрема, такі вислови: І. Канта – «Мислити – це означає говорити з самим собою... тобто внутрішньо (через репродуктивну уяву) чути самого себе», – та Л. С. Виготського. – «Справжнє своє буття мова знаходить лише в діалозі... Слово вмирає у внутрішньому мовленні, породжуючи думку». У внутрішньому діалозі, за В. С. Біблером, здійснюється кругообіг текстів, їх поліфонія, контрапункт, а не просто існування. Цей постійний розвиток перебудовує всю «діалогіку» в цілому, де формується новий діалог, нові «діючі обличчя» внутрішньої суперечки. Кожна людина тією мірою, якою вона творчо мислить, здійснює своє мислення у внутрішньому, мисленному діалозі з самим собою, причому цей діалог може являти собою зіткнення радикально різних логік мислення [6].

В. С. Біблер, врахувавши досвід філософів XIX століття, підійшов до вивчення діалогу дещо по-новому, за першооснову взявши саме «дію на самого себе», яку проігнорувала філософія XIX століття. Для доказу, вважає В. С. Біблер, необхідні дві особи. Тому мислитель уявляє собі свого Двійника: він сам собі висловлює протиріччя, сам їх усуває – і тільки тоді

думка вважається доведеною. Тому там, де є тільки монологіка, там немає можливостей для логіки взагалі та для логіки творчості зокрема. Тому для того, щоб зрозуміти логіку реального, «живого» мислення (діалогіку, творчу логіку), необхідно відповісти на два запитання:

1. Що необхідно зробити для того, щоб логічно відтворити «Ти» в «іншому Я» мого власного мислення (але відтворити не в якості Двійника, а як Співрозмовника)?

2. Як можна логічно відтворити «досвід» та «буття»?

Відповідаючи на ці два запитання, В. С. Біблер підійшов до ідеї «багатомісного» суб'єкта творчого мислення, до необхідності логічно показати структуру та форму руху теоретичної думки, логіку «замикання на собі» творця цієї думки, логіку спілкування з самим собою, «логіку» його підготовленості до творчості.

Здавна існувала традиція розуміти творчий інтелект людини, якщо говорити мовою Кантора, як «логічну множинність» здібностей. Вже в еліністичній, а потім і в середньовічній філософії розглядалися, зокрема, такі пізнавальні здібності людини, як «розсудок» – здібність послідовно вести дедуктивну та індуктивну лінію роздумів, «інтуїція» – як здібність внутрішнього синтезу, бачення «очами розуму». Тому в діалогах Миколи Кузанського монологічність та контроль за думкою свідомо віддаються в руки розсудку [7].

Якщо в діалогах Миколи Кузанського глибоко аналізується Розум людини, а філософські роздуми В. С. Біблера дозволяють зрозуміти логіку реального, «живого» мислення, то ієрусалимський філософ Мартін Бубер розробив уявлення про «зустріч», «діалог», «Я» і «Ти» як абсолютно рівноцінних суб'єктів. Центральна ідея філософії М. Бубера – буття як діалог між Богом та людиною, людиною та світом. Філософ робить висновок, спираючись на існуючу біблійну традицію: життя людини проходить в діалозі з іншими людьми, подібними їй. Цей діалог – творчий, «рятівний», якщо він здійснюється згідно із заповідями про мораль та любов. Саме в такому діалозі виявляється і життєвість самого Бога.

Діалог, як вважає М. М. Бахтін, передбачає наявність в людині, в культурі ціннісно-сміслового архітектонічного центру, навколо якого розташовано багато мовлених і не висловлених в слові, емоційно звучних чи «підтекстово» виникаючих інтонаційних тональностей; їх взаємодія відбувається при зустрічі різних свідомостей та ціннісних структур людини і культури. Діалог – це завжди погодження-непогодження, розуміння – нерозуміння, «говоріння» – «не говоріння». Діалог передбачає повернення на своє місце, в свою ціннісну систему, яка має здатність збагачувати іншу систему (пізнання), допомогти їй (етичний вчинок), побачити цілісно, завершено, з позиції ззовні (естетичне відношення) [5].

Проаналізуємо особистісний аспект діалогу в плані його впливу на організацію мислинневого процесу. В цьому випадку особистісний аспект виступає як обумовленість пізнавальної мотивації суб'єкта мислення особливостями емоційної сфери, індивідуальним стилем поведінки, наявністю досвіду розв'язання творчих проблем. Все це проявляється в особистісній позиції, яку займає суб'єкт по відношенню до певного мислинневого акту, що обумовлює ступінь інтелектуальної напруги, широту спектра змістів твору, які необхідно осмислити. Важливе значення має кінцевий ефект впливу літературного твору на людину.

Учені стверджують, що реалізація творчих здібностей особистості безпосередньо пов'язана зі сприйманням та творенням мистецтва слова, яке, будучи засобом збереження і передачі раціонального та емоційного досвіду людства, вимагає від індивіда високого рівня сформованості образного мислення. Учні середніх класів ще не готові самостійно аналізувати твори літератури, тому на цьому етапі починається формування образного мислення. У старшій школі під час вивчення монографічних тем формування образного мислення тісно пов'язане з творчою діяльністю.

Узагальнюючи результати проведеного дослідження, можна зробити висновок, що специфіка образного мислення як психологічного процесу може бути зрозумілою через встановлення і взаємодію різних структурних рівнів (змістового, інтелектуального, особистісного, діалогічного) цілісно функціонуючої системи мислення, яка забезпечує той чи інший ступінь проникнення в образну побудову художнього твору, практичну ефективність контакту підлітка з текстом. Так, в образному мисленні особливого значення набуває вивчення діалогічного рівня особистісно-комунікативного компоненту мислення. Тому, виділення смислових рівнів функціонування системи мислення необхідне для вивчення здібностей школярів до накопичення досвіду «власної продуктивної діяльності», що є показником розвитку суб'єктності підлітків.

Отже, прояв діалогічності пізнавальної діяльності – цілісний процес, система взаємозв'язаних рівнів, що забезпечує отримання результату (глибокого та багатостороннього проникнення в образний зміст художнього твору). Результат може бути досягнутий за умови максимальної включеності підлітка в мислинневий процес, що, в свою чергу, є можливим в ситуації творчої роботи з текстом.

Список використаних джерел

1. Балл Г. О. Діалогічні універсалії сучасного гуманізму. *Гуманітарні науки*. № 1. 2001. С. 4–11.
2. Волкова Е. В. Эстетика М. М. Бахтина. Москва, 1990. 214 с.
3. Дубровина Н. В. Возрастные особенности психического развития детей. Москва: АПН СССР, 1982.

4. Лилов А. Природа художественного творчества: Перевод с болгарского. Москва: Искусство. 214 с.

5. Розов Г. А. Понимание классным руководителем личности старшеклассника: Автореф... дис... канд. психол. наук. Киев, 1981. 24 с.

6. Михальчук Н. О. Особливості мислення школярів у процесі навчальних дискусій. Взаємозв'язок психолого-педагогічної науки і шкільної практики як фактор вдосконалення педагогічної діяльності. Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (23–24 квітня 1998 р., м. Рівне). За ред. М. Ю. Новосельського. Рівне, 1998. С. 24–25.

7. Титаренко Т. М. Жизненный мир личности: структурно-генетический подход: Дис... д-ра психол. наук: 19.00.01. АПН Украины, Ин-т психологии. Киев, 1994. 305 с.

References

1. Ball H. O. (2001). Dialohichni universalii suchasnoho humanizmu. *Humanitarni nauky (Humanities)*, 1, 4–11 (In Ukrainian).

2. Volkova E. V. (1990). Volkova E. V. Estetika M. M. Bahtina. Moskva (In Russian).

3. Dubrovina N. V. (1982). Vozrastnyie osobennosti psicheskogo razvitiya detey. Moskva: APN SSSR (In Russian).

4. Lilov A. (1981). Priroda hudozhestvennogo tvorchestva: Perevod s bolgarskogo. Moskva: Isskustvo (In Russian).

5. Rozov G. A. (1981). Ponimanie klassnyim rukovoditelem lichnosti starsheklassnika: Avtoref... dis... kand. psihol. nauk. Kiev (In Russian).

6. Mykhalchuk N. O. (1998). Osoblyvosti myslennia shkoliariv u protsesi navchalnykh dyskusii. Vzaïemozviazok psykhologo-pedahohichnoi nauky i shkilnoi praktyky yak faktor vdoskonalennia pedahohichnoi diialnosti. *Materialy Mizhnarodnoi naukovy-praktychnoi konferentsii* (23–kвітня 1998 р., Rivne). Za red. M. Yu. Novoselets'koho. Rivne, 24–25 (In Ukrainian).

7. Titarenko T. M. (1994). Zhiznennyiy mir lichnosti: struktturno-geneticheskiy podhod: Dis...d-ra psihol. nauk: 19.00.01. APN Ukrainy, Institut psihologii. Kiev (In Russian).

Рецензент: д.психол.н., професор Михальчук Н. О.

Шикула Ростислав Ростиславович, к.пед.н., доцент кафедри географії і туризму (Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка Степана Дем'янчука, м. Рівне), rostyslaf@gmail.com

СУЧАСНИЙ ПРИРОДНИЧИЙ МУЗЕЙ ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ

***Анотація.** У статті досліджено роль сучасного природничого музею закладу вищої освіти у підвищенні якості навчально-освітнього процесу. Розкрито цілі та завдання природничого музею університету: збирати, зберігати, вивчати, популяризувати і експонувати в освітніх, просвітницьких і наукових цілях матеріальні об'єкти навколишнього природного середовища. Визначено, що природничий музей еволюціонує разом із розвитком науки та виробничих технологій. Обґрунтовано здатність музею як соціокультурного інституту вирішувати завдання, які визначаються політикою держави у освітньо-науковій сфері.*

***Ключові слова:** засоби музейної педагогіки, сучасний природничий музей, музейна педагогіка, музей закладу вищої освіти, експонат, експозиція, фахова підготовка.*

Shykula Rostislav Rostislavovich, Ph.D in Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Geography and Tourism (Academician Stepan Demianchuk International University of Economics and Humanities, Rivne), rostyslaf@gmail.com

UNIVERSITY MODERN NATURAL MUSEUM

Abstract.

***Introduction.** The modern museum of the university is one of the many objects of cultural and educational sphere, it has its own peculiarities in the organization of educational space and social significance.*

***Purpose.** To distinguish and analyze modern forms of interaction between the student and the expositions of the natural museum.*

***Methods.** Today there is a process of rethinking the role and importance of the museum's representation of historical reality, museum objects, natural expositions, the culture of their construction and the museum itself in the context of the modernization of education, leading philosophical, cultural and artistic paradigms.*

***Results.** Summarizing the results of the study, we can conclude that in the world of museum studies there are rapid changes in the use of new technical means in the museum space. The Museum of Natural History is no longer used for sad contemplation of exhibits. In the absence of targeted funding for natural*

museums at universities, their digitization is carried out very slowly and mainly by the employees of the same museum. We believe that the slow development of the digital age in the walls of Ukrainian museums at universities is related solely to insufficient funding.

Originality. *The main mission of the Natural History Museum at the university is to complement the virtual reality in the perception of scientific information provided by museum facilities, because the museum, while performing the functions of an educational center, updates the content of education (natural in particular) in terms of its modernization. The analysis of the considered problem, showed its complexity, breadth and lack of study, pointed out the contradictions and insufficient systematic researches in the field of scientific, educational, socio-cultural, developing components of the museum, which influences the formation of the natural competence of the students of the university. In particular, the goals, trends, strategies of development of modern museums at universities and their role in science education have not been identified; no theoretical studies have been conducted and methodological foundations for the design of the system and methodology for the development of natural competence by museums have not been developed; development technologies are not presented; their role is not defined; approaches to systematic construction of natural education at regional level have not been developed; programs developed by scholars and practitioners are poorly focused on the use of the natural history museum's educational environment at the university in the professional training of future natural science teachers.*

Conclusion. *Regarding the digitization of the educational space in the natural museums at universities, it should be noted that there are no general tips for such a transformation. They must be designed individually for each museum, taking into account many factors, ranging from the type of museum, the nature of its collection, tasks, audience, place in the information space of the university, and project management capabilities within the museum, funding and more. However, it is possible for each museum to outline the range of tasks it sets for such a complex.*

Key words: *means of museum pedagogy; modern natural history museum; museum pedagogy; University Museum; exhibit; exposition; professional training.*

Сучасний музей закладу вищої освіти (ЗВО) – є одним з численних об'єктів культурно-освітньої сфери, який забезпечує організацію навчального процесу та виконує соціальну функцію. Музей ЗВО покликаний збирати, зберігати, вивчати, популяризувати і експонувати в освітніх, просвітницьких та наукових цілях матеріальні об'єкти навколишнього природного середовища. Музей ЗВО є установою науково-освітньою, він еволюціонує разом із розвитком науки та виробничих технологій. Історія свідчить про здатність музею як соціокультурного інституту вирішувати особливі завдання, які

багато в чому визначаються політикою держави у сфері природничої діяльності. У ХХІ ст. музей ЗВО почав виконувати роль посередника між теоретичною інформацією, що надає лектор, наукова і популярна література та студентом, він виконує функцією ілюстратора та «матеріалізатора» теоретичного матеріалу природничого змісту.

Метою нашої статті є дослідження ролі природничого музею закладу вищої освіти в підвищенні якості навчального процесу.

Проблеми сучасної освіти впливають з реалій стрімкого розвитку та діджиталізації суспільства. Сьогодні актуальними є питання: як буде розвиватися система освіти, в тому числі природничі спеціальності, які напрями стануть пріоритетними та забезпечать реальну освіту в контексті модернізації вітчизняної вищої школи. Найголовнішим завданням загальної та природничо-наукової освіти є формування і розвиток екологічно освіченої і ціннісно-орієнтованої особистості. При цьому, важливу роль у підготовці майбутніх учителів природничих дисциплін відіграють природничі музеї, створюючи певне соціокультурне розвиваюче середовище. Нині йде процес переосмислення ролі та значення музейного уявлення історичної реальності, музейних предметів, природничих експозицій, культури їх побудови і самого музею в контексті модернізації освіти, провідних філософсько-культурних і мистецьких парадигм [1].

Зазначимо, що музей став трактуватися як соціально-культурне явище, коли в ролі суб'єкта, який формує колекцію, виступає музейний працівник, в ролі другого суб'єкта – що сприймає музей – аудиторія, а тематичній експозиції відводиться роль посередника. Загалом відбувся поворот від моделі університетського музею як структурного підрозділу, який задовольняє кафедральні потреби в збереженні і використанні предметів навколишнього природного середовища в якості документальних інформативних засобів, до моделі навчально-презентаційної.

Основна місія природничого музею ЗВО – доповнення віртуальної реальності у сприйнятті наукової інформації, що здійснюється музейними засобами, адже музей, виконуючи функції освітньо-виховного центру, оновлює зміст освіти (природничої зокрема) в умовах її модернізації.

Проведений аналіз досліджуваної проблеми, засвідчив її складність, широту і невивченість, окреслив протиріччя і недостатність системних досліджень в галузі наукової, освітньої, соціокультурної, розвиваючої складових музею, що впливає на формування природничої компетентності студентів ЗВО. Зокрема, нині не виявлено цілі, тенденції, стратегії розвитку сучасних університетських музеїв та їх роль в організації природничої освіти; не проведено теоретичні дослідження та не розроблені методологічні основи проєктування системи і методики розвитку природничої компетентності майбутніх фахівців музейними засобами; не представлені технології розвитку; не визначена їх роль; не розроблені підходи до системної побудови природничої

освіти на регіональному рівні; програми, що розробляються науковцями і педагогами-практиками недостатньо орієнтовані на використання освітнього середовища природничих музеїв університетів у фаховій підготовці майбутніх спеціалістів, які будуть працювати у природничій сфері.

У сучасному музеєзнавстві сформувався термін «культурно-освітня діяльність», а це призвело до зміни ролі природничого музею в суспільстві. Стандартна мета музею – розвиток особистості людини музейними засобами, переорієнтувалася на виконання музеєм функції додаткового освітнього центру з дозвільно-розважальними завданнями для студентів. В період економічної нестабільності і адаптації установ освіти до ринкових відносин музеї ЗВО виявилися в ситуації свободи вибору своїх завдань, маркетингової стратегії і напрямків експозиційної, науково-просвітницької діяльності. Разом з тим, європейські фахівці ще в кінці минулого століття застерігали від зайвого захоплення теорією комунікацій, вбачаючи справжню мету музеїв у поширенні знання шляхом ненав'язливого інформування відвідувачів та екскурсантів. Однак, ми не погоджуємося з цією тезою, адже експозиції природничого музею Міжнародного економіко-гуманітарного університету імені академіка Степана Дем'янчука виконують переважно освітню-інформативну функцію на лекційних та практичних заняттях. Викладачі природничо-географічного і педагогічного факультетів Інституту педагогічної освіти університету систематично використовують у навчанні студентів експонати природничого музею (рис. 1).



Рис.1. Заняття на тему «Флора та фауна країн Середземномор'я» в природничому музеї Міжнародного економіко-гуманітарного університету імені академіка Степана Дем'янчука

У нинішній час розвитку електроніки та електронних засобів комунікації природничі музеї університетів обладнують свої приміщення довідково-інформаційними зонами, де студенти можуть використовувати спеціально підготовлені місця для самостійної роботи з інформаційними ресурсами музею. Також студенти та екскурсанти можуть відвідати сайти музеїв та їхні сторінки у соціальній мережі. Окремі природничі музеї спеціально для власного інформаційного центру розробляють програми, що дозволять відвідувачам додати власну інформацію до бази даних музею [1].

Багато азійських [2], американських та європейських природничих музеїв, що співпрацюють із університетами та коледжами, почали активно долучати у експозицію інтерактивні компоненти. Наприклад такі природничі музеї як Natural History Museum у Лондоні [3], American Museum of Natural History у Нью-Йорку [4], Smithsonian National Museum of Natural History [5].

За попередньою домовленістю із природничими факультетами ЗВО, музеї надають свій простір для проведення лекційних занять та виконання лабораторних робіт. Засоби навчання, які вони пропонують вирізняються великою різноманітністю: тематичні електронні кіоски, що пояснюють окремі частини предметної експозиції, інформаційно-експозиційні середовища різноманітних природних ландшафтів, в яких відвідувач опиняється зануреним в віртуальний світ з конкретною тематикою, відтвореною у приміщенні природничого музею.

Для цього використовуються такі стандартні презентаційні засоби як монітори, сенсорні та проєкційні екрани, плазмові панелі. Особливу роль виконують спеціально виготовлені та вбудовані в експозицію модулі, що поєднують механічні та електронні елементи (наприклад, механічна комаха, яка ворухить лапами і крилами).

Серед українських природничих музеїв окремо варто відзначити Зоологічний музей Львівського національного університету імені Івана Франка, який належить до числа найстаріших університетських музеїв Європи, він першим запровадив віртуальні екскурсії по експозиційним залам [6]. Також спеціалізований сайт цього музею надає можливість вивчення окремих екземплярів (наприклад комах) за допомогою віртуального мікроскопу у онлайн збільшенні знімків високого розрішення.

Щодо осучаснення навчального простору у природничих музеях ЗВО, потрібно констатувати, що загальних порад для такої трансформації не існує. Вони повинні бути сформовані індивідуально для кожного музею, з урахуванням великої кількості факторів, починаючи від типу музею, характеру його колекцій, завдань, аудиторії, місця в інформаційному просторі ЗВО, та можливостей проектного менеджменту всередині музею, фінансуванням тощо. Проте, кожен музей може дотриматися таких рекомендацій щодо комплексу первинних завдань:

1. Полегшити орієнтацію студентів та відвідувачів у музейному просторі за допомогою схем, вказівників, етикетування;

2. Візуально оформити елементи середовища проживання тварин та ландшафти;

3. Посилити естетичну складову у доборі експозиційного матеріалу, добираючи не дрібні мухи та комарі, а крупні комахи;

4. Забезпечити експозицію музею інформацією та зображеннями експозиційних об'єктів у природному середовищі (роздрукованими фотографіями, плакатами для зіставлення і порівняння);

5. Доповнити сприйняття візуальної інформації звуковим супроводом. Для цього рекомендується робити короткий змістовний файл з інформацією про конкретний експонат, або експозицію тривалістю до 2-х хвилин (щоб не перевантажувати слухове сприйняття);

6. Розмістити mp3 файли у інтерактивній системі обладнання музею, на спеціалізованій сторінці у соціальних мережах та на відповідному сайті. Це допоможе усім бажаючим отримати той мінімум інформації, який дозволить отримати загальне уявлення про побачений об'єкт.

7. Надати структуровану та керовану наукову інформації про експонати природничого музею, сформувати у студентів базовий понятійний апарат профільної науки;

8. Надати коротку інформацію про роботу музею, переважна більшість якої традиційно залишаються прихованою від відвідувачів (інформація про експедиції, нові надходження, виготовлення експонатів);

9. Розкрити завдяки правильно об'єднаним групам експонатів музею, розвиток усього живого від простого до складного, показати розмаїття форм та видів живих організмів як результату тривалого еволюційного процесу;

10. Постійно оновлювати інформацію в електронній експозиції, з метою утримання уваги аудиторії;

11. Проводити екскурсійну роботу для школярів, абітурієнтів і студентів, як запоруку просвітницької, навчальної та педагогічної складової діяльності природничого музею ЗВО;

12. Технічно забезпечити доступ до інформації про музей ЗВО в мережі Інтернет;

13. Забезпечити електронний доступ до інформації про склад колекцій природничого музею ЗВО з метою надати наукову інформацію фахівцям в галузі природничих наук та музеєзнавства;

Узагальнюючи результати проведеного дослідження можна зробити висновок, що у світовому музеєзнавстві відбуваються стрімкі зміни у використанні в музейному просторі новітніх технічних засобів. Нині природничий музей не використовується для сумного споглядання на експонати, він став сучасним, пропонує нові форми подання інформації, зацікавлює нетрадиційним підходом у використанні колекцій та експонатів

під час освітнього процесу. В Україні, за відсутності цільового фінансування природничих музеїв ЗВО, їх діджиталізація проводиться повільно і переважно силами працівників того ж музею. Ми вважаємо, що повільний розвиток цифрової епохи в стінах українських музеїв ЗВО пов'язаний суто з недостатнім фінансуванням.

Список використаних літературних джерел

1. Акулич Е. М. Музей как социокультурное явление. URL : <http://ecsocman.hse.ru/data/550/594/1231/012.Akoulich.pdf> (дата звернення: 5.10.2019).
2. Музей природознавства Лі Конга Чіана. URL: <https://lkcnhm.nus.edu.sg/> (дата звернення: 6.10.2019).
3. Природничий музей у Лондоні. URL: <https://www.nhm.ac.uk/> (дата звернення: 7.10.2019).
4. Американський природничий музей. URL: <https://www.amnh.org/> (дата звернення: 8.10.2019).
5. Смітсонський національний природничий музей. URL: <https://naturalhistory.si.edu/exhibits/sea-monsters-uneearthed-life-angolas-ancient-seas> (дата звернення: 9.10.2019).
6. Зоологічний музей Львівського національного університету імені Івана Франка. URL : <https://zoo-museum-lnu.virtual.ua/ua/3d-tour/> (дата звернення: 14.10.2019).

References

1. Akulich E. M. Muzei kak sotsiokulturnoe yavlenie. URL: <http://ecsocman.hse.ru/data/550/594/1231/012.Akulich.pdf> (Last accessed: 5.10.2019) (In Russian).
2. Muzei pryrodoznavstva Li Konha Chiana URL: <https://lkcnhm.nus.edu.sg/> (Last accessed: 6.10.2019) (In Ukrainian).
3. Pryrodnychi muzei u Londoni. URL: <https://www.nhm.ac.uk/> (Last accessed: 7.10.2019) (In Ukrainian).
4. Amerykanskyi pryrodnychi muzei. URL : <https://www.amnh.org/> (Last accessed: 8.10.2019) (In Ukrainian).
5. Smitsonskyi natsionalnyi pryrodnychi muzei. URL: <https://naturalhistory.si.edu/exhibits/sea-monsters-uneearthed-life-angolas-ancient-seas> (Last accessed: 9.10.2019) (In Ukrainian).
8. Zoolohichni muzei Lvivskoho natsionalnoho universytetu imeni Ivana Franka. URL: <https://zoo-museum-lnu.virtual.ua/ua/3d-tour/> (Last accessed: 14.10.2019) (In Ukrainian).

Рецензент: д.пед.н., професор Красовська О. О.

Шкіринець Віктор Миколайович, аспірант, **Волненко Ніна Петрівна**, завідувач музею, **Салейчук Едуард Васильович**, аспірант, **Стойка Владіна Іванівна**, ст. магістратури, (Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка Степана Дем'янчука, м. Рівне), **Калько Любов Станіславівна**, вчитель ЗОШ № 1, м. Рівне, pgf_megu@ukr.net

КОМПЕТЕНТНІСНІ АСПЕКТИ РОБОТИ ГЕОЛОГО-КРАЄЗНАВЧОГО ГУРТКА

***Анотація.** В статті розкрито особливості формування компетентнісних геолого-мінералогічних навичок і умінь у школярів в процесі роботи геолого-краєзнавчого гуртка. Встановлено, що освітньо-виховна діяльність геолого-краєзнавчого гуртка включає в себе найважливіші та необхідні для розуміння процесів геологічного складу і формування земної кори знання. Визначено, що заняття, які проводяться в рамках роботи геолого-краєзнавчого гуртка, допомагають формувати перелік таких компетентностей як: уміння досліджувати та раціонально використовувати природні ресурси, знайомитися та вивчати природні багатства рідного краю, досліджувати та описувати геологічні об'єкти, готувати науково-дослідницькі публікації та вести пошукові роботи. Обґрунтовано необхідність компетентнісного підбору методів та засобів навчання під час роботи краєзнавчого гуртка.*

***Ключові слова:** компетентність, методи навчання, засоби навчання, екскурсія, краєзнавство, геологія, мінералогія, мінерал.*

Shkirynets Viktor Mykolayovych, Postgraduate, **Volnenko Nina Petrivna**, Head of the Museum, **Saleichuk Eduard Vasylovych**, Postgraduate, **Stoika Vladina Ivanivna**, Master's student (Academician Stepan Demianchuk International University of Economics and Humanities, Rivne), **Kalko Liubov Stanislavivna**, teacher of secondary school № 1, Rivne, pgf_megu@ukr.net

COMPETENCE ASPECTS OF GEOLOGICAL AND LOCAL HISTORY CLUB WORK

Abstract.

***Introduction.** In the course of the work of the geological club, pupils need to learn a considerable number of concepts related to mineralogy and properties of minerals. It requires the competent selection of teaching methods and tools.*

***Purpose:** to identify clearly methods and tools for forming the competences of students on the example of the work of the geological study club.*

Methods. This paper uses methods of analyzing the views of national scientists on the formation of competencies in the process of work of geological studies club and substantiate the evidence of the feasibility of their use in practice for better assimilation of geological terms and concepts.

Results. The process of formation of geological and geomorphological competences is analyzed in detail. The conditions of competence formation are defined, namely: gradual implementation of practical and independent works in accordance with the contents of the program of the club; during the field processing of the field explorations during the geological excursions, hiking students should see the results of their work and relate them to the theoretical knowledge. It is proved that the lessons, which are held within the framework of the work of the geological study club, help to form the following competencies: the ability to explore and rationally use natural resources, to get acquainted and study the natural resources of the native land, to explore and describe geological objects, to search, to study the microclimate, prepare research and exploration works, compile and read geological maps and sections, design geological exhibitions, nooks and crannies.

Originality. The scientific novelty in the work is that for the first time an attempt was made to consider comprehensively the problem of forming competences in the work of the geological and local lore, which is especially important in the context of the process of self-identification and knowledge about the native land of students.

Conclusion. It is proposed to use a number of the following methods of work, such as those that are the most dynamic and interesting for the pupils of the club: description, observation and research in the nature of geological outcrops, landforms, modern geological phenomena; conducting experiments and creating models for the study of geological phenomena; work with tectonic, geological and physical maps, geological sections, stratigraphic columns; work with educational, scientific literature, dictionaries, compilation of abstracts, reports; work with visual aids (tables, pictures, photos, collections of minerals and rocks).

Key words: competence, teaching methods, teaching aids, field trips, local history, geology, mineralogy, mineral.

Краєзнавча діяльність учнів є складною системою, яка містить інтегровані краєзнавчі курси, позаурочну роботу з предмету, туристсько-краєзнавчі і експедиційні об'єднання, факультативи та гуртки.

Краєзнавство – це галузь людської діяльності, яка спрямована на всебічне вивчення краю та сукупність знань про край: його географію, історію, економіку та інші сфери життєдіяльності [1, с. 25]. Реалізація завдань, що вирішуються засобами краєзнавства, можлива з використанням освітніх

ресурсів краєзнавства, реалізованих в різних формах краєзнавчої діяльності, в кожному елементі якої може брати участь кожна дитина.

Питаннями краєзнавства досліджували такі вчені, як Н. П. Анциферов, І. М. Гревс, Д. С. Ліхачов. Теоретичні та методичні питання шкільного краєзнавства знайшли відображення у працях П. В. Іванова, Б. Г. Іоганзен, І. С. Мартусова, К. Ф. Строева.

Основні напрями краєзнавчих пошуків школярів, у цілому, визначаються змістом навчальних програм. Головна увага, при цьому, зосереджується на розкритті найважливіших закономірностей розвитку природного середовища. Але краєзнавство розглядається не як тимчасовий компонент методики навчання, а як систематична, цілеспрямована навчальна та навчально-пошукова діяльність школярів і вчителя [1, с. 6].

Мета нашого дослідження обумовлена необхідністю чіткого визначення методів і засобів формування компетентностей школярів на прикладі роботи геолого-краєзнавчого гуртка.

Основним завданням діяльності геолого-краєзнавчого гуртка є надання вихованцям знань з основ геології, геологічних дисциплін петрографії і мінералогії, ознайомлення учнів з найпростішими методами розвідки і пошуку корисних копалин, визначення ролі і значення геології в розвитку країни, навчання вихованців бережному ставленню до багатств навколишнього природного середовища, формування туристсько-спортивних та краєзнавчих знань, умінь і навичок засобами позашкільної освіти.

Заняття, які проводяться в рамках роботи геолого-краєзнавчого гуртка, допомагають формувати такі компетентності:

1. Пізнавальну, яка передбачає уміння досліджувати та раціонально використовувати природні ресурси, знайомитися та вивчати природні багатства рідного краю, кліматичні та погодні умови, формувати особистісне сприйняття дослідженого матеріалу;

2. Практичну, яка передбачає уміння досліджувати та описувати геологічні об'єкти, в тому числі, природні (корисні копалини, мінерали та ін.), проводити пошукові роботи, вивчати мікроклімат, готувати колекції та гербарії, долати природні перешкоди, дотримуватися основних правил техніки безпеки при участі у туристських подорожах та змаганнях; брати участь в учнівських та студентських конкурсах науково-дослідницьких робіт, олімпіадах, наукових конференціях;

3. Творчу, яка передбачає уміння готувати науково-дослідницькі та пошукові роботи, складати та читати геологічні карти та розрізи, оформляти геологічні виставки, куточки та музеї, готувати описи маршрутів кількоденного походу, брати участь в екскурсіях, експедиціях, акціях, пошуковій та дослідницькій роботі;

4. Соціальну, яка передбачає соціальна активність, виховання культури спілкування, виховання свідомого ставлення до власної безпеки та безпеки

оточуючих, збереження та примноження природних багатств, повага до людей праці, формування позитивних якостей емоційно-вольової сфери вміння працювати в колективі [2, с. 113].

На допомогу формуванню таких компетентностей приходять, зокрема, і складова географії і геології – мінералогія. Відомо, що основним компонентом корисних копалин є мінерали. Окремі з них – особливої краси і рідкісних властивостей – слугують коштовним, виробним та колекційним камінням. Саме завдяки наявності тих чи інших мінеральних ресурсів формується структура економіки регіонів і країн, їх національне багатство.

Мінералогія – це геологічна наука про мінерали, яка вивчає особливості їх складу, структури, властивостей, а також природні та техногенні процеси, що зумовлюють їх утворення, розподіл у природі та зміни.

Термін «Мінералогія» був уведений італійським дослідником Бернардом Цезієм у 1636 р. Мінералогія характеризується значним різноманіттям теоретичних і прикладних напрямів (описовий, генетичний, регіональний, прикладний, техногенний та ін.). Серед основних завдань мінералогії: розроблення наукової класифікації мінералів; встановлення закономірних зв'язків між змінами складу, структури, властивостей і умовами утворення та існування в природі; створення наукових основ для пошуків і оцінки родовищ мінеральної сировини; залучення нових видів мінеральної сировини до промислового використання тощо [3, с. 6].

Наш рідний край – Рівненщина – є багатю на різноманітні мінеральні ресурси. На її території площею понад 20 тисяч км² у надрах зареєстровано 356 родовищ корисних копалин, які представлені 15 видами, що є важливою складовою природного ресурсного потенціалу нашої країни. З такої великої кількості відкритих родовищ лише 115 нині розробляються.

Недостатня обізнаність шкільної і студентської молоді із такими унікальними природними утвореннями як мінерали рідного краю, що мають промислову, гемологічну, наукову і естетичну цінність зумовлює доцільність більш досконалого вивчення мінералогії та мінералогічних понять у роботі геологічних краєзнавчих гуртків.

Мінералогія як наука виникла досить давно. Це одна з найдревніших наук на Землі. Галька, щєбінь, кремені – це знайомі з дитинства камінчики. Саме вони послужили наріжним каменем цивілізації. В одній з найдревніших мов – санскриті – є слово «упала» – камінь. Можливо, мова йде про відомий опал. Кремійнь та опал – близькі родичі.

Мінералогія належить до переліку геологічних наук, які вивчають земну кору. Назва цієї науки означає «вчення про мінерали», яке охоплює їх походження. Щодо виникнення терміну «*мінерал*», то з цим усе доволі відомо. «Мінера» – «камінь, що дає метал», тобто шматок руди, рудний штуф. У наш час мінералами називають складові частини гірських порід та руд, які відрізняються за хімічним складом і фізичними властивостями.

Наприклад граніт – це гірська порода, яка складається з трьох головних мінералів різного складу: польового шпату, кварцу та слюди. А от суцільна руда магнітного залізняка є майже мономінеральним агрегатом, складеним із кристалічних зерен магнетиту. Загалом у світі існує біля тридцяти визначень терміну мінерал. Зупинимося на найбільш доступному.

Мінерал – це тверда природна речовина, продукт хімічних та фізичних процесів, які відбуваються в земній корі. Мінерали характеризуються певною кристалічною будовою, хімічним складом та мають певні фізичні властивості: колір, спайність, твердість, густину та ін.

З генетичної точки зору мінерали – це природні хімічні сполуки, або самородні чисті речовини, що є продуктами різних фізико-хімічних процесів у земній корі. Загалом мінералами називають тверді неорганічні речовини [3, с. 22].

Головними завданнями, які вирішує на сьогодні наука мінералогія є:

- вивчення та більш глибоке пізнання фізичних і хімічних властивостей мінералів разом із їх хімічним складом та кристалічною будовою для застосування в різних галузях господарства і виявлення нових видів мінеральної сировини;

- вивчення і використання в пошуках і розвідці родовищ корисних копалин закономірностей поєднання мінералів і послідовності утворення мінеральних комплексів у рудах і гірських породах з метою з'ясування умов та історії виникнення мінералів.

Мінералогічні дослідження спираються на закони точних наук: фізики, хімії, кристалографії та ін. Дані мінералогії, своєю чергою, використовуються в таких науках як геохімія, петрографія, вчення про родовища корисних копалин, пошуково-розвідувальній та гірничій справі, металургії та ін. Уявлення про природу мінералів історично змінювалися в міру розвитку геологічних знань.

Щоб збільшити інтерес школярів до мінералогії необхідно ознайомити їх з історією розвитку цієї науки як у світі так і на теренах рідного краю.

Інтерес до мінералів як корисних копалин зародився ще у глибоку давнину і задовго до виникнення писемності. Розширення мінералогічних знань тісно пов'язане з історією розвитку мінералогічної культури. За археологічними даними, до числа найбільш древніх культур, які займалися гірничим промислом, належали китайська, єгипетська, грецька та ін. Давні гірники практичним шляхом дізнавалися про властивості окремих корисних копалин, а древні гірничі виробки збереглися до наших днів. Окрім самородних металів – міді, золота, срібла, люди знаходили і вчилися добувати руди, які були багатими на вміст міді, олова і заліза, виготовляли з них прикраси, пізніше зброю та знаряддя праці. І якщо у давні часи зібрані кольорові камені породжували різноманітні забобони, то сьогодні, наприклад, ці знання використовуються частково в медичній геології.

Найдавніші літературні повідомлення про корисні копалини знаходимо у грецького вченого і філософа Арістотеля (384–322 рр. до н.е). Мінеральні утворення подібні до металів він відносив до групи металоїди. Його учень, Теофраст (371–286 рр. до н. е.), в трактаті про камені описав 16 мінеральних видів, в основному, дорогоцінного каміння. Пліній Старший був автором чотирьох трактатів про мінерали. А Біруній (Хорес) описував їх уже в XI столітті. Авіцена-Ібнсіна (980-1037 рр.) з Бухари подав таку класифікацію мінералів: камені і землі, горючі і сірчані викопні солі та метали.

У середньовіччі алхіміки під час пошуків філософського каменю, який, за легендою, мав стати еліксиром життя, вчилися перетворювали прості камені у метали. В часи Відродження рівень таких наук, як математика, фізика, геологія помітно зріс, що призвело до появи важливих праць з мінералогії В. Бірінгучіо та Г. Агриколи.

Перелом у гірничій справі для українських теренів, які перебували у складі Російської імперії, розпочався у петровські часи успіхами у фізиці та хімії. Розвиток вітчизняної мінералогії пов'язаний з іменем М. В. Ломоносова (1761–1765 рр.), який навчався в Києво-Могилянській академії. Вчений почав складати загальну систему мінералогії та видав геологічні праці «Слово про народження металів», і «Про шари земні».

Перші відомості про виходи кристалічних порід в межах Західної Волині опубліковані у XIX столітті в роботах С. Сташца і В. Бессера, які вивчали мінерали гранітів між річками Льва та Уборть, Льва та Случ. У 1830 році Е. Ейхвальд описав графіт із гранітогнейсів та кристали турмаліну. Про мінерали у базальтах писав А. Тишецький. Першим про знаходження самородного заліза у базальтах згадував О. Карпінський. Вивченням цих порід займався С. Пфаффігус у 1886 році. Він вивчав також мікроскопічний склад мінералів: авгіту і плагіоклазу. У 1889 році Михайло Миколайович Міклухо-Маклай, молодший брат всесвітньвідомого мандрівника Миколи Миколайовича Міклухо-Маклая, вказав на виходи пегматитових жил поблизу містечка Корець, складених кварцом, польовими шпатами (плагіоклазом, ортоклазом, мікрокліном), біотитами, гранатами, апатитами та ін. [4].

Мінералогія оперує значною кількістю понять. Коротко ознайомимося з деякими з них.

За науковим визначенням *мінерали* – це тверді природні неорганічні хімічні сполуки та самородні елементи, які утворилися в надрах земної кори або на її поверхні внаслідок різних фізико-хімічних процесів: магматизму, осадонакопичення, метаморфізму і гідротермальної діяльності. Вивченням мінералів займається наука мінералогія, до котрої належать такі галузі: кристалографія – вивчає кристали; мінераграфія – вивчає рудні мінерали; геммологія – вивчає коштовні мінерали.

Мінерали за походженням поділяють на такі основні групи: *магматичні* – котрі викристалізувалися з магм (гарячих алюмосилікатних

розплавів) при їхньому охолодженні; *осадові* – що утворилися в результаті випадання природних речовин на дно водних басейнів; *метаморфічні* – які виникли з інших магматичних чи осадових мінералів в результаті їхньої перекристалізації під дією високих температури і тиску; *гідротермальні* – що викристалізувались в земній корі з гарячих підземних вод [5].

Всього в наш час відомо біля 2500 найменувань твердих мінеральних видів. З цієї кількості більша частина мінералів зустрічається в природі дуже рідко і лише близько 50 з них складають основну масу гірських порід. Ті природні мінерали, які зустрічаються рідко і за вмістом в породі не перевищують 5% від її маси, називаються акцесорними. Ті ж, масова частка яких в породі більша 5%, є породоутворюючими або петрогенними.

Існує кілька методів діагностики мінералів. Одні з них ґрунтуються на вивченні оптичних властивостей мінералів під мікроскопом, інші – на вивченні їхнього хімічного складу, а ще інші – на визначенні їхніх фізичних властивостей. Останні дозволяють визначати мінерали візуально, тому вони найбільш доступні при проведенні польових інженерно-геологічних досліджень.

Головними серед фізичних властивостей, на які слід звертати увагу при візуальній діагностиці мінералів, є такі: колір мінералу в куску, колір мінералу в порошок (риска), блиск, прозорість, твердість, злам, спайність, щільність, характерні властивості.

Характерні властивості мінералів – особливі ознаки, притаманні лише деяким з них. До таких ознак відносяться: здатність мінералів групи карбонатів реагувати зі слабким розчином соляної кислоти з виділенням вуглекислого газу, здатність магнетиту діяти на магнітну стрілку, здатність галоїдних мінералів розчинятися у воді і давати характерний смак, здатність глинистих мінералів поглинати воду.

При дослідженні кожного мінералу необхідно фіксувати якомога більше його фізичних властивостей, оскільки лише їхній комплекс дозволяє правильно визначити мінерал [5].

Отже, для засвоєння такої кількості понять для формування вмій і навичок необхідним є застосування різноманітних методів та засобів навчання. Одна з вимог до вибору методів навчання є забезпечення активності учнів у процесі вивчення геологічного матеріалу. Спонукають школярів до активної навчальної діяльності методи, які розраховані на організацію самостійної пізнавальної діяльності (частково-пошуковий, дослідницький) [6]. До основних видів можна віднести: опис, спостереження і дослідження в природі геологічних оголень, форм рельєфу, сучасних геологічних явищ; проведення дослідів і створення моделей з вивчення геологічних явищ; робота з тектонічними, геологічними і фізичними картами, геологічними розрізами, стратиграфічними колонками; робота з навчальною, науковою літературою, словниками, складання рефератів, доповідей; робота з наочними

посібниками (таблицями, картинами, фотографіями, колекціями мінералів та гірських порід) [7].

Узагальнюючи результати проведеного дослідження можна зробити висновок, що вітчизняними вченими накопичено великий досвід у вирішенні проблеми поширення геологічної грамотності населення. Процес формування геолого-геоморфологічних компетентностей школярів має здійснюватися з урахуванням таких умов: поетапного впровадження у навчальний процес практичних і самостійних робіт у відповідності до змісту програми гуртка; в процесі камеральної обробки польових досліджень під час проведення геологічних екскурсій, походів учні повинні бачити результати своєї праці і пов'язувати їх з теоретичними знаннями. Заняття, які проводяться в рамках роботи геолого-красознавчого гуртка, допомагають формувати такі компетентності: уміння досліджувати та раціонально використовувати природні ресурси, знайомитися та вивчати природні багатства рідного краю, досліджувати та описувати геологічні об'єкти, проводити пошукові роботи, вивчати мікроклімат, готувати науково–дослідницькі та пошукові роботи, складати та читати геологічні карти та розрізи, оформляти геологічні виставки, куточки та музеї. Також гуртківцям необхідно засвоїти значну кількість понять пов'язану з мінералогією та властивостями мінералів. Це зумовлює необхідність компетентнісного підбору методів і засобів навчання.

Список використаних літературних джерел

1. Кушнарєнко Н. М. Бібліотечне красзнавство. Підручник. Київ: Знання, 2007. 502 с.
2. Штангей Ю. В. Орієнтовні навчальні програми туристсько-красознавчих об'єднань учнівської молоді. Київ, 2005. 368 с.
3. Вовк В. М. Геологічний словник: для студентів вищих навчальних закладів. Кіровоград «КОД», 2012. 504 с.
4. Калько А. Д., Шкіринєць В. М., Волєнєнєко Н. П. Геологічні об'єкти Рівненщини як складова створєння геопарків. *Психолого-педагогічні основи гуманізації навчально-виховного процесу в школі та ВНЗ : збірник наукових праць*. Рівне : МЄГУ ім. акад. С. Дем'янчука. 2017. № 19 (1). С. 165–174.
5. Матковський О., Павлишин В., Сливко О. Основи мінералогії України. Підручник. Львів ВЦ ЛНУ ім. Івана Франка, 2009. 856 с.
6. Нєпша О. В. Шкільна геологічна екскурсія як засіб екологічного та національно-патріотичного виховання. *Соціальні та екологічні технології: актуальні проблеми теорії і практики*. Матеріали ХІ Міжнародної Інтернет-конференції. (Мєлітополь, 22–24 січня, 2019). Мєлітополь. С. 122–123.
7. Зав'ялова Т. В., Нєпша О. В., Прохорова Л. А. Туристський похід з учнями по вивченню геології рідного краю. *Фундаментальні та прикладні дослідження: сучасні науково-практичні рішення і підходи*. Збірник матеріалів ІІ Міжнародної науково-практичної конференції. Баку-Ужгород-Дрогобич: Посвіт, 2017. С. 401–403.

References

1. Kushnarenko N. M. (2007). Bibliotечne kraieznavstvo. Pidruchnyk. Kyiv: Znannia (In Ukrainian).
2. Shtanheia Yu. V. (2005). Oriientovni navchalni prohramy turystsko-kraieznavchykh obiednan uchnivskoi molodi. Kyiv (In Ukrainian).
3. Vovk V. M. (2012). Heolohichni slovnyk: dlia studentiv vyshchykh navchalnykh zakladiv. Kirovohrad «KOD» (In Ukrainian).
4. Kalko A. D., Shkirinets V. M., Volnenko N. P. (2017). Heolohichni obiekty Rivnenshchyny yak skladova stvorennia heoparkiv. *Psykhologo-pedahohichni osnovy humanizatsii navchalno-vykhovnoho protsesu v shkoli ta VNZ: zbirnyk naukovykh prats* (Psychological-pedagogical bases of humanization of educational process in school and university: collection of scientific works). Rivne : MEHU imeni akad. S. Demianchuka, 1 (19), 165–174 (In Ukrainian).
5. Matkovskiy O., Pavlyshyn V., Slyvko O. (2009). Osnovy mineralohii Ukrainy. Pidruchnyk. Lviv VTs LNU imeni Ivana Franka (In Ukrainian).
6. Nepsha O. V. (2019) Shkilna heolohichna ekskursiia yak zasib ekolohichnoho ta natsionalno-patriotynoho vykhovannia. *Sotsialni ta ekolohichni tekhnolohii: aktualni problemy teorii i praktyky* (Social and environmental technologies: current problems of theory and practice). Materialy KhI Mizhnarodnoi Internet-konferentsii. (Melitopol, 22–24 sichnia, 2019). Melitopol, 122–123 (In Ukrainian).
7. Zavialova T. V., Nepsha O. V., Prokhorova L. A. (2017). Turystskiy pokhid z uchniamy po vyvchenni heolohii ridnoho kraiu. *Fundamentalni ta prykladni doslidzhennia: suchasni naukovo-praktychni rishennia i pidkhody* (Basic and applied research: current scientific and practical solutions and approaches). Zbirnyk materialiv II Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii. Baku-Uzhhorod-Drohobych: Posvit, 401–403 (In Ukrainian).

Рецензент: д.пед.н., професор Красовська О. О.

Юскович-Жуковська Валентина Іванівна, к.т.н., доцент, декан факультету кібернетики, **Лотюк Юрій Георгійович**, к.п.н., доцент кафедри математичного моделювання, **Соловей Людмила Ярославівна**, старший викладач кафедри інформаційних систем та обчислювальних методів (Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка Степана Дем'янчука, м. Рівне), valivanivna@i.ua

ВИКОРИСТАННЯ РЕСУРСІВ СОЦІАЛЬНИХ МЕРЕЖ У НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

***Анотація.** У статті досліджено ефективність використання соціальних мереж, як альтернативного комунікативного середовища у процесі викладання навчальних дисциплін в закладах вищої освіти. Проаналізовано особливості популярних соціальних мереж та можливості залучення їх в навчальний процес. Показано, що студентська Internet-аудиторія активно обмінюється, отримує та передає мультимедійну інформацію, зокрема, учбову, через соціальні мережі. Обґрунтовано доцільність організації освітнього процесу в закладах вищої освіти із застосуванням інструментарію соціальних мереж, як інформаційно-комунікаційного засобу навчання.*

***Ключові слова:** віртуальні соціальні мережі, інформаційно-комунікаційні технології, Internet-технології, електронне навчання, мультимедійний контент, 3D - простір.*

Yuskovych-Zhukovska Valentyna Ivanivna, Ph.D in Technical Sciences, Associate Professor, Dean of the Cybernetics faculty, **Lotiuk Yuri**
Heorhiiovych, PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor Department of Mathematical Modeling, **Solovei Liudmyla**
Yaroslavivna, Senior Lecturer of Department of Information Systems and Computing Methods (Academician Stepan Demianchuk International University of Economic and Humanities, Rivne), valivanivna@i.ua

USE OF SOCIAL NETWORK RESOURCES IN EDUCATIONAL PROCESS IHE

Abstract.

***Introduction.** The article explores the effectiveness of using social networks as an alternative means of communication in teaching discipline in higher education. The features of popular social networks and the possibility of their involvement in the educational process are analyzed. Students' online audiences have been shown to actively share, receive and transmit multimedia information, including*

education, through social networks. The expediency of organizing the educational process in the institution of higher education with the use of social networks as a means of information and communication training is substantiated.

In the context of the information society, virtual educational social networks that form a social group of teachers and students have become widespread. The ability to learn from any device connected to the Internet to make virtual social networks attractive to use in the branch of education.

Purpose. *To consider services and resources of social networks and to analyze the possibilities of their use in the educational process of higher education institutions.*

Methods. *E-learning methods, methods of the newest information methods of virtual 3D-space.*

Results. *It is advisable to use social networking resources for demonstration of lectures and practical materials in electronic form.*

Originality. *The conducted research proves that free services and resources of existing social networks create favorable conditions for students' education and are convenient and modern means of education.*

Conclusion. *The conditions for group organization of continuous learning, the possibility of constant interaction between the teacher and students in social networks at a convenient time for them, allows to organize individual work with each student. Virtual social networks can be a powerful resource for development and competence formation of students of the Faculty of Information and Communication Technologies.*

Key words: *Virtual social networks, Information and communication technologies, Internet technology, E-learning, 3d space, multimedia content.*

Основним завданням розвитку освіти в Україні на нинішньому етапі є інформатизація освіти, яка вимагає модернізації підходів до навчального процесу, що відбувається не лише в закладах освіти, а й за їх межами. Такий підхід передбачає необхідність спрямовувати діяльність науково-педагогічних працівників на пошук нових моделей організації навчального процесу через застосування новітніх інформаційно-комунікаційних технологій, формування електронного навчального середовища для якісної комунікації між викладачем та студентом, впровадження сучасних інновацій в освітній процес, доступ закладів вищої освіти до світових інформаційних ресурсів, можливість вчити та навчатися дистанційно.

Інформатизація освіти є ключовою умовою підготовки високопрофесійних кадрів, здатних працювати у нових, дедалі більш складних цифрових середовищах. До новітніх інформаційних технологій навчання, що орієнтовані на саморозвиток студентів, відносять соціальні мережі, які дозволяють їм збагачуватися знаннями і саморозвиватись. Саме соціальні мережі дозволяють постійно оновлювати знання. Питання щодо забезпечення ефективної роботи в інтерактивному режимі викладачів та студентів ставить перед дослідниками

завдання оцінити доцільність використання ресурсів популярних соціальних мереж в навчальному процесі закладу вищої освіти.

Проблеми розвитку соціальних мереж у контексті становлення та розвитку мережевого суспільства досліджувалися відомими вітчизняними вченими такими, як: Ю. Данько, С. Дука, Т. Галіч, В. Іноземцев, Н. Моїсеєв, А. Захаренко та ін. Питанням щодо використання соціальних мереж та ІТ-технологій у навчальному процесі присвячені роботи таких українських науковців, як: Т. Архіпова, О. Буров, В. Гриценко, І. Іванюк, С. Литвинова, Н. Морзе, О. Слободяник, А. Хутірський, Г. Щербина, А. Яцишин та ін.

Проблеми застосування соціальних мереж у процесах комунікацій та теоретичних і практичних основ їх використання в освітній галузі висвітлені у роботах таких закордонних вчених: М. Амбруст, Й. Бенклер, С. Блек, Ю. Данько, Є. Діканський, П. Гіллен, Д. Кіпатрік, С. Крібель, П. Дойль, Дж. Мерредіт, О. Мнакацян, В. Фрейман та ін.

Однак, незважаючи на посилену популярність соціальних мереж для неформального спілкування та розваг, важливо розглянути, соціальну мережу як комунікативне середовище в навчальному процесі. Це зумовлено тим, що до цього часу відсутні комплексні дослідження, присвячені використанню соціальних мереж в якості ефективного навчального середовища. Тому виникає необхідність у дослідженні ресурсів соціальних мереж для здійснення on-line комунікацій між викладачем та студентами для інтенсифікації їх професійної підготовки.

Метою нашої статті є обґрунтування доцільності використання ресурсів соціальних мереж в навчальному процесі закладів вищої освіти.

Глобальна інформатизація суспільства та активне впровадження інформаційно-комунікаційних технологій в навчальний процес закладів вищої освіти призводять до зміни освітянських парадигм, переходу на індивідуалізацію процесу навчання та модернізацію сучасної освіти.

Тому актуальним є дослідження використання соціальних мереж в навчальному процесі закладів вищої освіти (ЗВО). Всесвітня мережа Internet надає безліч можливостей для створення мережевих комунікацій викладачів зі студентами, зокрема через ресурси соціальних мереж. Засобами соціальної мережі можна створити нові навчальні курси, які будуть доступні для всіх учасників групи; нові інформаційні ресурси навчального призначення, різні електронні портфоліо студентів та викладачів тощо.

На думку О. Тишкової в Інтернеті існує незліченна кількість спільнот, що надають можливість самонавчанню [1]. За її трактуванням соціальні мережі, мета яких задовольнити осіб, що займаються самоосвітою, поділяються на мережі загальної тематики, спеціалізовані та ділові. Вчена виділяє такі можливості використання соціальних мереж: IOL – Intra organizational Learning (внутрішнє організаційне навчання); FSL – Formal Structured Learning (формалізація структурованого навчання) – можливість для

педагогів (вчителів, тренерів); GDL – Group Directed Learning (групове навчання); PDL – Personal Directed Learning (персональне навчання); ASL – Accidental & Serendipitous Learning (випадкове навчання) (Social). Інструменти завдяки яким соціальні мережі відкривають широкі можливості для будь якого громадянина є: RSS-канали; мікроблогінг, відеохостинг, соціальні заклади, спільні календарі, організаційні карти, тощо.

Впровадження в початковий процес соціальних мереж надає можливість студентам оперативного отримувати навчальну інформацію, набувати знань з різних предметних галузей, розширювати коло спілкування, розвивати критичне мислення, самостійність та відповідальність, розвивати вміння працювати в одній команді. Мережеві комунікації конструюють різноманітну навчальну інформацію. Соціальні мережі є інформаційно доступними та оснащені зворотнім зв'язком. Тобто соціальні мережі можна використовувати як новий засіб учбової комунікації та як нове формування сучасного навчального середовища. Соціальним мережам притаманні такі властивості, як інтерактивність та відкритість. Це дозволяє формувати навчальний текстовий, графічний, аудіо-, відео- контент.

З технологічної точки зору соціальна мережа – це інтерактивний, з великою кількістю користувачів веб-портал, контент якого наповнюється самими учасниками. Теоретично у якості соціальної мережі можна розглядати будь-яку он-лайн спільноту [2].

За твердженням дослідників О. Готько, О. Чайковської та Н. Наливайко «Важливою особливістю соціальних мереж є те, що це – певне закрите середовище, інформацію в якому можуть отримувати лише його учасники, і лише з дозволу її власника» [3].

До основних функцій соціальних мереж відносяться:

- створення індивідуальних профілів, в яких буде міститися певна інформація про користувача;
- взаємодія між користувачами шляхом перегляду взаємних профілів, внутрішньої пошти, коментарів та ін;
- досягнення спільної мети шляхом кооперації, наприклад пошук нових друзів, ведення групового блогу та ін;
- обмін ресурсами, наприклад посиланнями на сайти;
- задоволення потреб за рахунок накопичення ресурсів, наприклад знаходження нових друзів для спілкування [4].

Таким чином, соціальні мережі спрямовані на об'єднання фізичних осіб, які мають схожі інтереси в різних галузях і сферах і надають можливість спілкуватися з однодумцями без сторонніх осіб. Наведемо класифікацію соціальних мереж (табл. 1).

Соціальні мережі сьогодні стали універсальним інструментом для віддалених комунікацій викладачів зі студентами. Internet-ресурси соціальних мереж забезпечують формування якісно нових форм навчання.

Класифікація соціальних мереж

№	Соціальні мережі	Використання соціальних мереж
1	Інформаційні СМ	Об'єднують фахівців, зацікавлених в просуванні своїх інтересів та які шукають корисну інформацію
2	Освітні СМ	Об'єднують студентів та викладачів дистанційної взаємодії
3	Дослідницькі СМ	Об'єднують дослідників для проведення спільних наукових проєктів
4	СМ для новин	Об'єднують користувачів, які генерують цікавий контент для новин
5	СМ для аматорів кіно та музики	Об'єднують прихильників в галузі мистецтва
6	Універсальні СМ	Зосереджуються на багатовекторні тематиці з усіма користувачами

Практично кожна з соціальних мереж має такі важливі комунікативні функції, як систему миттєвих «повідомлень». Це дозволяє в режимі реального часу всім учасникам групи спілкуватися в навчальних цілях. «Чати» дозволяють одночасно вступати в комунікацію декільком учасникам групи. «Форуми» надають можливість брати участь у навчальному семінарі, дискусії. «Блоги» призначені для розміщення навчальної інформації для всіх зареєстрованих учасників. «Вікі-довідник» дозволяє робити гіперпосилання на інші навчальні сайти та матеріали. Мультимедійність дозволяє формувати навчальне середовище із застосуванням аудіо-, відео- контенту.

Практично всі соціальні мережі дозволяють розміщувати мультимедіа-контент для навчальних цілей. Кожна соціальна мережа має свої особливості, які впливають на вибір користувачів. Відеоконференції дозволяють передавати співрозмовникам групи, зображення та звук, створювати ефект присутності.

Оскільки відеоконференції максимально наближені до реального спілкування, вони за рахунок візуалізації мають високий рівень довіри студентської Internet-аудиторії до викладача. Сучасні інформаційні технології сприяють активізації процесу віртуалізації світового освітнього простору. Тісні контакти між студентами та викладачами встановлює 3D-середовище, яке дозволяє більш ефективно спілкуватись.

Інтерактивний віртуальний 3D-простір надає такі сервіси:

– синхронізований перегляд електронних підручників, навчальних посібників;

- демонстрацію графічних зображень;
- віртуальні екрани з відеопрезентаціями лекційного і семінарського матеріалу та практичних задач.

Соціальні мережі практично оснащені всім інструментарієм, необхідним для створення нової віртуальної спільності. В будь-яких соціальних мережах можна транслювати навчальний контент з особистого акаунта. Для того, щоб не змішувати студентів конкретної групи для вивчення тої чи іншої дисципліни, викладачу необхідно розмежувати сферу інтересів. Для цього, наприклад, необхідно обрати групу (спільноту) або публічну сторінку (паблік).

Інформація на публічній сторінці є завжди доступною для всіх користувачів мережі Internet. Доступ до інформації у відкритій групі можуть мати студенти, які зареєстровані у відповідній соціальній мережі. Якщо ж група є закритою, то доступ до навчальної інформації надається лише студентам цієї групи. Адміністратор групи може розсилати запрошення в групу. Таким чином, для спілкування з академічними групами студентів, для трансляції їм навчального контенту може підійти група будь-якої соціальної мережі.

Соціальні мережі дозволяють вміщувати електронні курси практично з усіх навчальних дисциплін. Мережі використовують відео-, аудіо- та фото-формати для подання навчального матеріалу. Для цього достатньо зареєструватися та створити відповідну спільноту в соціальних мережах.

Т. П. Збрицька та А. І. Табанова наголошують, що соціальні мережі можуть бути обрані в якості інструменту навчання головним чином тому, що для студентів ця платформа є звичайною у повсякденному житті. Також важливим є загальнодоступність мережі та простота/зручність інтерфейсу.

Дослідивши сучасні наукові роботи за висвітленою тематикою та на основі здійсненого аналізу, автори дійшли певних висновків стосовно інструментів застосування соціальних мереж в освітньому процесі. Отже, можливостями для застосування віртуальних соціальних мереж в освітньому процесі можуть бути такі засоби:

- чат/стіну можна використовувати для дистанційного консультування, взаємного навчання, розвитку комунікативних навичок;
- коментарі, спілкування є основною зоною використання в освітньому процесі – це представлення результатів проекту з обговорення, швидкий зворотний зв'язок, розміщення додаткових матеріалів, можливості спільної роботи, вільне спілкування за рамками формального навчання;
- власний блог можна використовувати для підвищення мотивації студентів, впроваджуючи ігрові технології, тести, опитування;
- рейтинги, «лайки», вбачаємо як можливість оцінки викладачів.

Наведемо приклади використання в навчальному процесі соціальних мереж:

- Facebook – для обговорення організаційних питань зі студентами;
- Google Docs – для зберігання навчальних матеріалів, проведення опитувань і анкетування, роботи з таблицями та презентаціями;

- YouTube – для перегляду та створення навчальних роликів;
- Twitter, Livejournal – для створення публікацій та корисних посилань з дисципліни;
- Coursera – для освоювання курсів і тренінгів за різними спеціальностями;
- Ted – для перегляду конференцій з різноманітних актуальних тем на англійській мові [5].

На думку Л. Шутяк використання соціальних мереж у навчальній діяльності має багато переваг, а саме: «звичне середовище; усі учасники мережі створюють мережевий навчальний контент; можливість спільної роботи; наявність форуму, «стіни», чату; кожен учень-учасник може створити свій блог; можливість простежувати активність учасників» [1, с. 136].

Розглянемо деякі з них детальніше [6]:

1. Отримання відомостей про розклад занять, навчання, завдання, результати оцінювання та ін.;

2. Робота з документами – чати/групи у Facebook і Telegram – оптимальна можливість закачувати, зберігати і поширювати великі об'єми інформації (серед іншого – фото, аудіо і відео, які дають змогу відразу ж оприлюднити інформацію);

3. Відеозв'язок – дозволяє викладати навчальний матеріал on-line та обмінюватися зі студентами лекціями, а також давати консультації в онлайн-режимі;

4. Доступність і легкість у використанні, велика залученість студентів та викладачів у соціальні мережі;

5. Пошук та аналіз інформації, що є одним із головних завдань студентів та висуває додаткові вимоги до викладача, змушуючи його регулярно переглядати Інтернет на предмет появи нових навчальних матеріалів;

6. Викладачі стають доступнішими для студентів, які можуть поставити питання й оперативно отримати відповідь, що значно пришвидшує й покращує процес навчання;

7. Дають можливість розкритися тим студентам, які відчувають певний страх чи дискомфорт, виступаючи на публіці;

8. Контроль виконання завдань та повідомлення студентів про терміни складання завдань;

9. Голосування за кращі проекти (анкетування студентів щодо якості освітніх послуг).

Узагальнюючи результати проведеного дослідження, можна зробити висновок, що використання ресурсів соціальних мереж, їх велика інформативність, вседоступність та неформальність дозволяють створити креативне навчальне середовище для здійснення комунікацій між викладачем та студентами. Така форма організації навчального процесу сприятиме більшій мобільності, інтерактивності та доступності для оволодіння знаннями. А це, в свою чергу, позитивно вплине на мотивацію студентів до

навчання. Отже, соціальні мережі необхідно реформувати як нестандартний освітній потенціал, що може скласти основу інноваційного навчального процесу із застосуванням новітніх інформаційно-комунікаційних технологій.

Перспективним дослідженням з цього питання може бути обґрунтування напрямів використання соціальних мереж в технологіях дистанційної освіти.

Список використаних літературних джерел

1. Тишкова О. В. Сучасні мережі як виклик сучасності в освітньому середовищі. *Вісник Інституту розвитку дитини. Серія: Філософія, педагогіка, психологія: зб. наук. праць*. Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова. Вип. 34. 2014. С. 63–72.
2. Кірпатрік Д. Ефект Facebook. Внутрішня історія компанії, що об'єднує світ. Київ: Темпора, 2013. 482 с.
3. Готько О., Чайковська О., Наливайко Н. Соціальні Інтернет-мережі та віртуалізація суспільного життя. *Журнал «Молодь і ринок»*. № 2 (133), 2016. С. 94.
4. Social Network Sites: Defenition, History and Scholarship. URL: <http://jcmc.Indiana.edu/voll3/issue1/boyd.Ellison.html>. Title from screen (дата звернення 10.10.2019).
5. Збрицька Т. П. Актуальність використання інструментів соціальних мереж в освітньому процесі. *Вісник соціально економічних досліджень: зб. наук. праць*. За ред. М. І. Зврякова (голов. Ред.) та ін. Одеса: Одеський національний економічний університет. 2018. № 3 (67). С. 117–130.
6. Шутяк Л. Соціальні мережі в теорії і практиці викладання журналістикознавчих дисциплін. *Вісник Львівського університету*. 2018. Вип. 43. С. 296–301.

References

1. Tyshkova O. V. (2014). Suchasni merezhi yak vyklyk suchasnosti v osvithnomu seredovysshchi. *Visnyk Instytutu rozvytku dytyny (Bulletin of the Institute for Child Development). Serii: Filosofiia, pedahohika, psykholohiia: zb. nauk. prats (Series: Philosophy, Pedagogy, Psychology: a collection of scientific works)*. Kyiv: Vyd-vo NPU imeni M. P. Drahomanova, 34, 63–72 (In Ukrainian).
2. Kirpatrik D. (2013). Efekt Facebook. Vnutrishnia istoriia kompanii, shcho obiednuie svit. Kyiv: Tempora (In Ukrainian).
3. Hotko O, Chaikovska O., Nalyvaiko N. (2016). Sotsialni Internet-merezhi ta virtualizatsiia suspilnoho zhyttiaiu *Zhurnal «Molod i rynek» (The magazine «Youth and the market» , 2 (133), 94 (In Ukrainian).*
4. Social Network Sites: Defenition, History and Scholarship. URL: <http://jcmc.Indiana.edu/voll3/issue1/boyd.Ellison.html>. Title from screen (Last accessed: 10.10.2019).
5. Zbrytska, T. P. (2018). Aktualnist vykorystannia instrumentiv sotsialnykh merezh v osvithnomu protsesi. *Visnyk sotsialno ekonomichnykh doslidzhen (Bulletin of socio-economic research)*. Odesa: Odeskyi natsionalnyi ekonomichnyi universytet, 3 (67), 117–130 (In Ukrainian).
6. Shutiak L. (2018). Sotsialni merezhi v teorii i praktytsi vykladannia zhurnalistykoznavchykh dystsyplyn. *Visnyk Lvivskoho universytetu (Bulletin of the University of Lviv)*, 43. 296–301 (In Ukrainian).

Рецензент: д.т.н., професор Бомба А. Я.

Яницька Олена Юрївна, к.пед.н., професор кафедри психології, проректор з навчально-методичної роботи та гуманітарної освіти, **Іванюта Ольга Володимирівна**, к.псих.н., доцент кафедри психології, (Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка Степана Дем'янчука, м. Рівне), Yanytskaolena@gmail.com

ПСИХОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ СФОРМОВАНOSTI ВІЗУАЛЬНОГО МИСЛЕННЯ У ШКОЛЯРІВ ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ

***Анотація.** У статті подано результати інтерпретації індивідуальних даних сформованості візуального мислення школярів підліткового віку методом визначення внутрішньо-групової норми. Порівняно результати дослідження, отримані за методикою Торренса і Равена, що дозволило визначити рівень розвитку візуального мислення кожного досліджуваного і виявити підлітків з низьким показником продуктивності візуальної мисленнєвої діяльності, що є надзвичайно важливим для впровадження технологій стимулювання візуального мислення підлітків.*

***Ключові слова:** візуальне мислення, внутрішньо-груповою нормою, методика Торренса, методика Равена, піктограма.*

Yanytska Olena Yuriiivna, Ph.D. in Pedagogic Science, Professor of Department of Psychology, Vice-Rector on Educational and Methodological Work and Humanitarian Education, **Ivaniuta Olha Volodymyrivna**, Ph.D. in Psychology Sciences, Associate Professor of Department of Psychology. (Academician Stepan Demianchuk International University of Economics and Humanities, Rivne), Yanytskaolena@gmail.com

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL FEATURES OF TEENAGE PUPILS' VISUAL THINKING FORMATION

Abstract.

***Introduction.** The article presents the results of individual data interpretation of teenage pupils' visual thinking formation by the method of determining the intra-group norm. The results of the study obtained by Torrance's method and Raven's method are compared, which allowed us to determine the level of visual thinking development of each subject and identify teenagers with low visual thinking rate, that is extremely important for the technologies of stimulating the teenagers' visual thinking implementation.*

***Purpose.** The aim of the study is to determine the visual thinking level formation of teenagers and identify those adolescents who require psychological assistance in visual thinking development.*

Methods. To determine the age dynamics of visual thinking development processes average performances in each group were used. For a more objective interpretation of individual data, the method of intra-group rate determining was used.

Results. The analysis of the obtained data, the results of which are presented, gave us the opportunity to evaluate visual thinking level development of adolescents according to qualitative and quantitative criteria. On the basis of the analysis, an experimental group was formed, that included 80 teenagers with low and below average characteristics, which is 44 % of the studied.

Originality. Identifying variability in the performance indicators of procedural, operational, and content components of adolescents' visual thinking makes it possible to identify four experimental groups, which is extremely important for the technology development of teenagers visual thinking stimulating.

Conclusions. Thus, on the basis of the study, the real level of procedural characteristics, operating structures and content components of adolescents' visual thinking development was determined, and it was confirmed that at different stages of adolescence the ability to create and operate images varies with the level of complexity that is inherent in defining age-peculiarities of teenagers' visual thinking development.

Key words: visual thinking, intra-group rate, Torrance's methods, Raven's methods, pictogram.

Актуальність розвитку візуального мислення визначається тим, що цей процес займає особливе місце в інтелектуальному і творчому розвитку особистості. Виявлення варіативності у результатах показників процесуальних, операціональних та змістових компонентів візуального мислення підлітків дає можливість виділення чотирьох груп досліджуваних, що є надзвичайно важливим для розробки програми та технології стимулювання візуального мислення підлітків.

У вітчизняній психолого-педагогічній науці дослідження візуального мислення проведено за декількома показниками: дослідження механізмів візуального мислення як складової функціональної системи операцій (Д. Роєм) [1], простеження ролі візуалізації в процесі вирішення творчих завдань у конструкторській діяльності (В. О. Моляко); дослідження особливостей трансформацій візуального образу в художньо-графічній діяльності (С. М. Симоненко) [2]; виокремлення особливостей візуальної медіа культури (Н. І. Череповська) [3]; обґрунтування особливостей розвитку візуального мислення в підлітковому віці (О. В. Іванюта) [4]; аналіз закономірностей розвитку просторового мислення (І. Я. Каплунович) [5], [6]; дослідження психології візуального мислення (С. М. Симоненко) [7].

Найбільш поширеним у вітчизняній психологічній науці є визначення візуального мислення, як специфічного виду інтелектуальної діяльності,

змістом якої є оперування та маніпулювання зоровими (візуальними) образами, а результатом – створення нових образів, що несуть змістове навантаження й роблять значення видимим.

Метою нашого дослідження є визначення рівня сформованості візуального мислення у школярів підліткового віку та виявлення серед досліджуваних тих підлітків, які потребують психологічної допомоги в розвитку візуальної мисленнєвої діяльності.

Для визначення вікової динаміки розвитку процесів візуального мислення нами були використані середні показники в кожній групі. Однак такий метод не дає можливості для співставлення результатів окремих досліджуваних із загально-віковим рівнем. Для більш об'єктивної інтерпретації індивідуальних даних ми скористалися методом визначення внутрішньо-групової норми. Показник внутрішньо-групової норми дозволяє оцінити успішність кожного підлітка у порівнянні з тією віковою групою, до якої він належить. Цей показник визначається за допомогою процентилів. Оцінка результативності у процентилях дає можливість розподілити учнів за чотирма кuartилями і, таким чином, визначити успішність кожного учня як низьку (Н–I кuartиль), нижче середньої (BC–III кuartиль) або високу (B–IV кuartиль). Застосувавши показник внутрішньо-групової норми, отримали можливість виявити підлітків з низькими та нижче середнього рівнем розвитку візуального мислення й виділити їх в окрему групу.

Для визначення загального рівня розвитку візуального мислення підлітків ми співставили результати, отримані за допомогою методик Торренса і Равена, оскільки саме ці дві методики були застосовані для визначення кількісних показників розвитку процесуальних характеристик та операційних структур візуального мислення. При вивченні змістових компонентів візуального мислення нас, у першу чергу, цікавив якісний аналіз, тому ми не використовували критерій внутрішньо-групової норми для оцінки результатів піктографічного тестування.

Результативність виконання заданих завдань розглянуто на прикладі підлітків 10 років (табл. 1). При цьому, результати впливу спеціально організованого навчання на розвиток візуального мислення підлітків 10–15 років оцінено за загальним рівнем зростання показників розвитку візуального мислення у кожній віковій групі.

Порівняння результатів, отриманих за двома методиками, засвідчило, що в залежності від того чи іншого показника, до IV кuartилю (рівень B) можна віднести від 17 до 30 % досліджуваних.

До III кuartилю (рівень BC) відносяться від 20 до 27 % опитаних, до II кuartилю (рівень BC) від – 23 до 30 %, до I кuartилю (рівень H) – від 23 до 27 % опитаних. До експериментальної групи було зараховано 12 досліджуваних (відповідно 40 % опитаних).

Таблиця 1

Показники оцінки загального розвитку візуального мислення у дітей 10-річного віку, визначені за методикою Торренса

№ з/п	Ініці-али учнів	Активність висування гіпотез		Категоріальна гнучкість		Конструктивна активність		Оригінальність	
		до форму-ючої прог-рами	після форму-ючої прог-рами	до форму-ючої прог-рами	після форму-ючої прог-рами	до форму-ючої прог-рами	після форму-ючої прог-рами	до форму-ючої прог-рами	після форму-ючої прог-рами
		бали	бали	бали	бали	бали	бали	бали	бали
1	Ж.Ю.	22	28	15	20	41	48	38	45
2	Ю.Ю.	29	34	15	18	39	45	38	43
3	Л.С.	24	32	13	18	31	44	31	47
4	Д.С.	23	30	14	16	38	50	32	40
5	М.І.	24	27	13	17	38	46	37	42
6	О.І.	26	30	15	19	38	44	33	42
7	К.Ю.	21	29	9	14	32	47	28	39
8	Г.Л.	27	34	14	18	40	47	26	34
9	С.М.	25	30	15	18	43	50	35	44
10	Т.Ю.	20	27	12	16	37	49	35	40
11	І.В.	18	28	11	17	27	45	39	43
12	К.О.	19	26	10	15	35	43	37	47
x		23,17	29,58	13,00	17,17	36,58	46,50	34,08	42,17
δ		3,33	2,64	2,09	1,70	4,58	2,39	4,17	3,64
t		5,25		5,42		6,66		5,06	
$t_{кр} = 2,07; p = 0,05$									

Із 12-річних опитаних підлітків до ІУ і ІІІ кватилів (В–ВС) за різними показниками було зараховано від 17 до 27 % досліджуваних; до ІІ кватилу (НС) – від 20 до 73 %; до І кватилу (Н) – від 20 до 30 %. До експериментальної групи 12-річних увійшли 11 досліджуваних підлітків (37 %) (табл. 2).

За показниками методик Торренса і Равена до ІУ кватилу (В) включено від 17 до 27 % досліджуваних; до ІІІ кватилу (ВС) – від 20 до 30 %; до ІІ кватилу – (НС) від 23 до 63 %; до І кватилу (Н) – від 27 до 37 %. Низькі (І кватиль) та нижче середніх (ІІ кватиль) результати за двома методиками показали 14 досліджуваних (47 %).

Порівняння результатів успішності підлітків 14 років засвідчило, що до ІУ і ІІІ кватилів (В–ВС) можна віднести, в залежності від показників, від 10 до 33 % досліджуваних; до ІІ кватилу (НС) – від 20 до 67 %; до І кватилу (Н) – від 27 до 33 %. До експериментальної групи було включено 15 досліджуваних школярів (50 %) (табл. 3).

Таблиця 2

Показники оцінки загального розвитку візуального мислення у дітей 12-річного віку, визначені за методикою Торренса

№ з/п	Ініціали учнів	Активність висування гіпотез		Категоріальна гнучкість		Конструктивна активність		Оригінальність	
		до формулючої програми	після формулючої програми	до формулючої програми	після формулючої програми	до формулючої програми	після формулючої програми	до формулючої програми	після формулючої програми
		бали	бали	бали	бали	бали	бали	бали	бали
1	Д.М.	31	40	16	20	62	76	32	48
2	П.О.	34	37	17	19	48	58	33	45
3	З.М.	32	36	16	21	55	68	27	42
4	Д.Ю.	36	40	20	21	50	59	34	48
5	Л.О.	39	40	18	23	31	50	37	45
6	Ш.І.	29	34	15	17	58	67	29	41
7	С.П.	38	40	18	19	58	61	34	40
8	Ш.Є.	33	40	14	17	55	60	28	42
9	С.А.	35	40	12	18	60	67	34	41
10	Д.О.	30	39	17	20	59	71	28	37
11	Л.В.	37	40	13	17	47	55	37	41
x		34,00	38,73	16,00	19,27	53,00	62,91	32,09	42,73
δ		3,32	2,10	2,37	1,95	8,82	7,60	3,59	3,41
t		4,01		3,52		2,82		7,14	
$t_{кр} = 2,09; p = 0,05$									

Таким чином, оцінка індивідуальних результатів виконання тестових завдань підлітками 10–15 років за критерієм внутрішньо-групової норми дозволила визначити рівень розвитку візуального мислення кожного учня й виявити підлітків із низькими показниками продуктивності візуальної мисленнєвої діяльності, що дозволило виділити експериментальну групу.

Проте для більш повної інтерпретації особливостей розвитку візуального мислення підлітків з низькими оцінками успішності ми звернули увагу й на якісні характеристики. Аналізуючи роботи підлітків, які увійшли до експериментальної групи, відзначимо деякі загальні риси, на яких потрібно зупинитися докладніше.

У результаті в експериментальній групі виявилось 3 типи досліджуваних:

1) підлітки, які успішно виконали наступні завдання серії після підказки викладача-експериментатора;

2) учні, які успішно використали виявлений принцип для аналізу структури матриці, але не зуміли застосувати його для побудови потрібної фігури;

Таблиця 3

Показники оцінки загального розвитку візуального мислення у дітей 14-річного віку, визначені за методикою Торренса

№ з/п	Ініці-али учнів	Активність висування гіпотез		Категоріальна гнучкість		Конструктивна активність		Оригінальність	
		до форму-ючої прог-рами	після форму-ючої прог-рами	до форму-ючої прог-рами	після форму-ючої прог-рами	до форму-ючої прог-рами	після форму-ючої прог-рами	до форму-ючої прог-рами	після форму-ючої прог-рами
		бали	бали	бали	бали	бали	бали	бали	бали
1	П.Т.	35	40	15	19	45	60	32	37
2	К.Р.	37	40	16	19	51	58	39	51
3	З.О.	39	40	19	20	69	74	43	54
4	Б.С.	35	36	17	21	55	56	37	40
5	Т.О.	40	40	20	20	66	75	43	49
6	Я.О.	40	40	20	24	69	71	47	55
7	К.М.	37	37	15	18	56	63	28	40
8	П.Г.	38	40	18	23	57	61	42	54
9	М.Т.	36	39	18	19	64	69	41	44
10	С.А.	38	40	18	22	60	63	41	49
11	З.Д.	36	38	11	14	39	51	35	41
12	В.Д.	38	40	11	16	62	69	24	35
13	С.О.	38	40	19	21	68	72	38	49
14	З.Т.	39	39	20	21	63	72	40	45
15	П.Ж.	40	40	21	26	64	77	43	50
x		37,73	39,27	17,20	20,20	59,20	66,07	38,20	46,20
δ		1,71	1,28	3,10	3,00	8,84	7,79	6,19	6,44
t		2,80		2,70		2,26		3,48	
$t_{кр} = 2,05; p = 0,05$									

3) підлітки, які розв'язали тільки ту задачу, яку пояснив викладач-експериментатор, і не зуміли застосувати вказаний принцип для вирішення наступних завдань серії.

Саме в мисленні підлітків третьої групи найменш розвинена здатність до формування складних операційних низок.

Узагальнюючи результати проведеного дослідження можна зробити висновок, що проведений аналіз отриманих даних дав нам можливість оцінити рівень розвитку візуального мислення підлітків за якісними та кількісними показниками. На підставі цього аналізу було сформовано експериментальну групу, до якої увійшло 80 підлітків із низькими та нижче середніх показниками, що становило 44 % досліджуваних. Саме на цій групі була зосереджена подальша експериментальна робота.

На підставі результатів дослідження було визначено реальний рівень розвитку процесуальних характеристик, операційних структур та змістових компонентів візуального мислення підлітків, а також підтверджено, що на різних етапах підліткового віку здатність до створення образів та оперування ними змінюється за рівнем складності, що є підставою для визначення вікових особливостей розвитку візуального мислення підлітків. Отримані результати дозволяють розкрити технології стимулювання візуального мислення дітей та підлітків.

Список використаних літературних джерел

1. Роэм Д. Визуальное мышление. Как продавать свои идеи при помощи визуальных образов. Москва, 2013. 300 с.
2. Симоненко С. М. Психологія візуального мислення: стратегіально-семантичний підхід. Одеса, 2005. 320 с.
3. Черенковська Н. І. Візуальна медіа культура : розвиток критичного мислення і творчого сприйняття : методичні рекомендації. Київ, 2014. 110 с.
4. Іванюта О. В. Психологічні особливості розвитку візуального мислення в підлітковому віці : автореф. дис. канд. психол. наук. Харків, 2003. 21 с.
5. Каплунович И. Я. Психологические закономерности развития пространственного мышления. *Вопросы психологии*. 1999. № 1. С. 60–66.
6. Каплунович И. Я. О психологических различиях мышления двумерными и трехмерными образами. *Вопросы психологии*. 2003. № 3. С. 66–72.
7. Симоненко С. М. Психологія візуального мислення: автореф. дис. канд. психол. наук. Харків, 2005. 38 с.

References

1. Roem D. (2013). Vizualnoe myshlenie. Kak prodavat svoi idei pri pomoschi vizualnykh obrazov. Moskva (In Russian).
2. Symonenko S. M. (2005). Psykholohiia vizualnoho myslennia: stratehialno-semantychnyi pidkhd. Odesa (In Ukrainian).
3. Cherenkovska N. I. (2014). Vizualna media kultura: rozvytok krytychnoho myslennia i tvorchoho spryiniattia: metodychni rekomendatsii. Kyiv (In Ukrainian).
4. Ivaniuta O. V. (2003). Psykholohichni osoblyvosti rozvytku vizualnoho myslennia v pidlitkovomu vitsi: avtoref. dys. ... kand. psyhol. nauk. Xarkiv (In Ukrainian).
5. Kaplunovich I. Ya. (1999). Psihologicheskie zakonomernosti razvitiya prostranstvennogo myshleniya. *Voprosyi psihologii (Questions of psychology)*, 1, 60–66 (In Russian).
6. Kaplunovich I. Ya. (2003). O psihologicheskikh razlichiyah myshleniya dvumernymi i trehmernymi obrazami. *Voprosyi psihologii (Questions of psychology)*, 3, 66–72 (In Russian).
7. Symonenko S. M. Psykholohiia vizualnoho myslennia: avtoref. dys. kand. psyhol. nauk. (2005). Xarkiv (In Ukrainian).

Рецензент: д.пед.н., професор Красовська О. О.

Яроменко Оксана Володимирівна, к.геогр.н., доцент, доцент кафедри географії і туризму, **Смик Галина Миколаївна, Лобова Наталія Миколаївна**, магістранти кафедри географії і туризму (Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка Степана Дем'янчука, м. Рівне), Yaromenko_ov@ukr.net

ГЕОГРАФІЯ НАРОДНИХ ХУДОЖНІХ ПРОМИСЛІВ У РІВНЕНСЬКІЙ ОБЛАСТІ

***Анотація.** У статті досліджено географію народних художніх промислів Рівненщини. Розкрито зміст поняття «народні художні промисли». Здійснено історико-географічний аналіз розвитку народних художніх промислів в регіоні. Визначено чинники формування осередків народних промислів у Рівненській області. Охарактеризовано розвиток народних промислів в минулому за видами. Виділено майстрів декоративно-ужиткового мистецтва на Рівненщині за сучасними адміністративно-територіальними районами. Розкрито рівень збереженості різних видів художніх промислів Рівненщини на сучасному етапі. Рекомендовано шляхи збереження народних художніх промислів у регіоні.*

***Ключові слова:** народні художні промисли, види народних художніх промислів, осередки розвитку народного мистецтва, майстри декоративно-ужиткового мистецтва, Рівненська область.*

Yaromenko Oksana Volodymyrivna, Ph.D in Geographical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of Department of Geography and Tourism, **Smyk Halyna Mykolaivna, Lobova Nataliia Mykolaivna**, Masters of Department of Geography and Tourism (Academician Stepan Demianchuk International University of Economics and Humanities, Rivne), Yaromenko_ov@ukr.net

GEOGRAPHY OF FOLK ART CRAFTS IN RIVNE REGION

Abstract.

***Introduction.** Folk arts are an integral part of Ukrainian culture and one of the traditional basic branches of folk art. The territory of Ukraine has preserved a unique spiritual culture and artistic traditions that have been embodied in the development of folk arts and crafts. The protection, revival, preservation and development of folk crafts requires a decision and proper state support in Ukraine and the Rivne region, since the fading of the creative initiative of folk craftsmen is being traced. The topic of the study is relevant in order to revive and preserve*

the traditions of folk arts, as well as to create conditions for their further use in the socio-cultural and tourist development of the regions of the country.

Methods. *The main research methods were analysis, historical-geographical and historical-ethnographic methods of research, the method of generalization.*

Results. *We have covered the geography of folk arts in the Rivne region. The content of the concept of «folk art crafts» is revealed. Historical and geographical analysis of the development of folk arts in the region has been carried out. The factors of formation of centres' of folk crafts in Rivne region are named. The development of folk arts in the past by types is characterized. The masters of decorative and applied art in Rivne region are named after the administrative-territorial areas at the present stage. The level of preservation of different types of art crafts of the Rivne region at the present stage is revealed. Ways to preserve folk crafts in the region are recommended.*

Originality. *Folk arts is one of the oldest traditional branches of folk art. According to the Law of Ukraine «On Folk Art Crafts», folk art crafts is a creative and production activity, the purpose of which is to create artistic products of decorative and consumer purpose, which is carried out on the basis of collective development and hereditary development of traditions of folk art in a certain area in the process of creative work. masters of folk arts. Depending on historical factors, natural conditions, peculiarities of everyday life and availability of raw materials in the territory of Ukraine the production of objects with local signs of artistic imagery, ornamentation, shaping was formed. It is known that the most developed handicraft in Rivne region was weaving, the most widespread in the northern regions of the region (Rokytynsky, Dubrovitskyi, Zarichnensky areas), where high-quality varieties of flax from which the sickle cloth was made were grown. Cannabis and wool webs were woven in the southern regions of the region. The development of pottery is dated to areas where there were natural deposits of pottery clay. White clay products with ocher painted in Dubrovitsky, Rokytynsky, Zdolbunov, Ostroh, Goshchan and Mlyniv districts were famous. Furry and cobbling were developed in almost all areas where masters of sewing cloaks and boots existed.*

Folk arts in general have become most widespread in Sarny, Rivne, Kostopil and Koretsky districts. As of January 1, 2018 (based on the materials of the Rivne Museum of Local History), 839 embroidery craftsmen, 79 craftsmen, woven craftsmen, 50 weaving masters and only 17 pysankans were registered in the Rivne region.

Conclusion. *The geography of artistic folk crafts of the Rivne region is multifaceted. The formation of the modern art craft of the Rivne region was influenced by the rich natural and preserved historical and cultural heritage of the region. We believe that the centers of folk arts accumulate considerable potential for the socio-economic growth of the region. And Rivne region today has a rare opportunity to preserve its unique folk crafts not only as a source of unique beauty, but also for further use in socio-cultural and tourist development.*

Key words: folk art crafts; types of folk art crafts, centres for the development of folk art, masters of decorative and applied arts, Rivne region.

Народні художні промисли є невід'ємною складовою української культури і однією з традиційних базових галузей народного мистецтва. На теренах України збереглась унікальна духовна культура та мистецькі традиції, які втілилися у розвиток народних художніх промислів та домашнього ремесла. Охорона, відродження, збереження і розвиток різних видів художніх промислів вимагають вирішення й належної державної підтримки в Україні та на Рівненщині, оскільки, нині спостерігається згасання творчої ініціативи народних майстрів. Тема дослідження є актуальною для відродження й збереження традицій народних художніх промислів а також створення умов для їх подальшого застосування у соціально-культурному та туристичному розвитку регіонів країни.

Основні аспекти розвитку художніх промислів в Україні досліджували Д. Бучко, І. Вах, А. Ващенко, В. Джаман, М. Дністрянський, А. Доценко, Я. Жупанський, О. Кузьмук, І. Нікольський, П. Сухий, О. Топчієв, М. Швець та ін. вчені, які акцентували увагу передусім на розвитку історії галузі. Водночас особливості територіальної організації художніх промислів у Рівненській області вимагають подальшого дослідження.

Метою нашої статті є дослідження просторового розміщення народних художніх промислів Рівненщини.

Народні художні промисли є однією з найдавніших традиційних галузей народного мистецтва. Згідно Закону України «Про народні художні промисли», народний художній промисел – це творча та виробнича діяльність, метою якої є створення художніх виробів декоративно-вжиткового призначення, що здійснюється на основі колективного освоєння і спадкоємного розвитку традицій народного мистецтва у певній місцевості в процесі творчої праці майстрів народних художніх промислів [1].

Залежно від історичних чинників, природних умов, особливостей побуту та наявності сировини на теренах різних регіонів України сформувалося виробництво предметів з локальними ознаками художньої образності, орнаментики, формотворення.

Природні чинники, основними з яких є орографічні особливості території, викопні ресурси, клімат, ґрунти, водні ресурси, рослинний та тваринний світ, мають важливий вплив на формування та географію народних художніх промислів. Для прикладу, багатство водних об'єктів території Волинського Полісся сприяло розвитку художнього ткацтва (зокрема, миття та фарбування вовни), вичинки шкіри, виготовленні та фарбуванні ниток у вишивальництві. Лісові та рослинні ресурси необхідно розглядати не лише як джерело сировини, але й як постачальника для художніх промислів натуральних барвників, які історично використовуються населенням краю

у ткацтві, писанкарстві, вишивальництві тощо. Тваринний світ території, що досліджується, багатий і різноманітний та відіграє важливу роль у створенні предметів народного вжитку, стилізованих формах зображення та орнаментиці. Серед соціально-економічних чинників на формування та розвиток народних художніх промислів краю вирішальний вплив має населення, що проживає на даній території, яке виступає не лише творцем матеріальних благ, але й носієм культурної спадщини звичаїв, традицій та історичних навичок господарської діяльності.

Відомо, що найбільш розвинутим ремеслом на Рівненщині було ткацтво, яке дуже широко практикувалося у північних районах області (Рокитнівському, Дубровицькому та Заріченському), де вирощували якісні сорти льону, з якого виготовляли серпанкове полотно. У південних районах області ткали полотно із конопель та вовни. Розвиток гончарства спостерігався на територіях де були природні поклади гончарної глини. Так, на Рівненщині славились білі глиняні вироби з розписом охрою з Дубровицького, Рокитнівського, Здолбунівського, Острозького, Гоцанського та Млинівського районів. Кушнірство, шевство було розвинутим майже у всіх районах, де існували майстри з пошиття кожухів і чобіт [2].

У селах Погоріловка (Березнівський район) і Осова (Дубровицький район) проживали відомі у краї бондарі. Теслярі та різьбярі, які могли вправно змайструвати хату на зруб, проживали у Заріченському і Сарненському районах. Писанкарством, обробкою дерева та плетінням із лози займалися жителі Здолбунівського і Дубенського районів. Вироби з кори і коріння сосни та соломи були більш відомі на Володимиреччині [3].

Історико-етнографічне обстеження сіл Рівненщини свідчить, що на її території діяли осередки традиційного народного мистецтва. У 40–50 роках ХХ ст. у Дубровицькому районі було п'ять таких осередків (села Вільне, Літвиця, Кривиця, Трипутня, Залішани), по два – у Здолбунівському (села Ступно, Нова Мощаниця) та Острозькому (м. Острог, с. Вілія) районах, по одному – у Корецькому (с. Клецька) та Дубенському (с. Залібівка) районах. У повоєнні роки майстрині із с. Крупове Дубровицького району з допомогою світлотіньової гами серпанкового полотна створювали унікальні орнаменти українського Полісся [3].

Вироби майстрів продавались на ярмарках Рівного, Житомира, Полтави, Мінська та інших міст. Про це свідчать експозиції краєзнавчих музеїв. До прикладу, у музеї етнографії у Мінську зберігається одяг із серпанкового полотна, витканий майстрами Дубровицького району. З метою розвитку художніх промислів при лісових господарствах області були створені сувенірні цехи. А в різних куточках України можна було побачити сувеніри, вироблені майстрами Клесівського та Сарненського лісництв [3].

Нині найбільшого поширення народні художні промисли набули на території Сарненського, Рівненського, Костопільського та Корецького

районів. Станом на 01.01.2018 року у Рівненській області зареєстровано 839 майстрів із вишивки, 79 майстрів, які займаються лозоплетінням, 50 майстрів з ткацтва та 17 – з писанкарства [4]. Про рівень збереженості різних видів народних художніх промислів Рівненщини на сучасному етапі та відповідно можливості для розвитку та подальшого їх застосування ілюструє рис. 1.

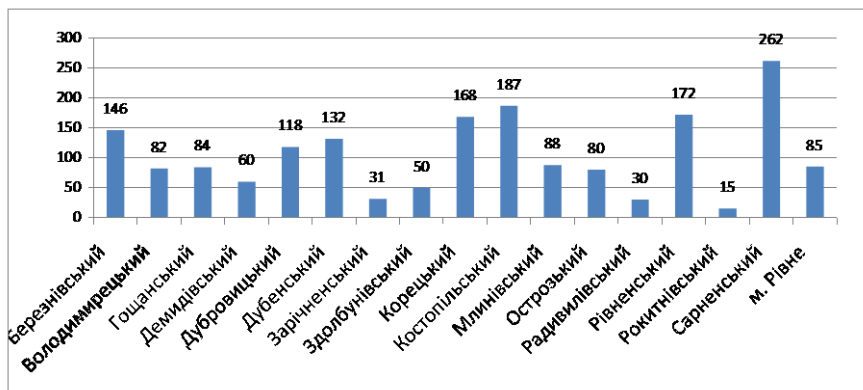


Рис. 1. Кількість майстрів декоративно-ужиткового мистецтва на теренах Рівненщини (станом на 01.01.2018 р.)

Здійснюючи короткий аналіз нинішньої географії художніх промислів в регіоні, зауважимо, що художнє ткацтво Рівненщини розвивалося впродовж століть. Нині ткацькими осередками у Рівненській області є: смт. Рафалівка та с. Мульчиці (Володимирецький район), села Борове, Дібрівськ та Мутвиця у Зарічненському, с. Березове у Рокитнівському районі, а також села та селища у Сарненському (с. Одринки, смт. Степань), Дубровицькому (села Великі Озера та Ясинець) та Березнівському (села Яцковичі та Балашівка) районах [4; 5].

На основі аналізу експозицій обласного краєзнавчого музею, матеріалів будинків народної творчості та розповідей сучасних майстринь нами визначено, що осередки гончарства географічно діють лише там, де народні традиції були передані з попередніх поколінь, передусім, у Березнівському, Дубровицькому й Здолбунівському районах, у містах Острог та Рівне. Сучасні осередки ковальства на Рівненщині зосереджені в центральних та південних районах: Гошанському, Березнівському, Рівненському, Млинівському, Демидівському та Дубенському. Значне місце серед відомих видів народного мистецтва Рівненщини належить різьбярству та обробці деревини. Найбільш потужні центри сучасної деревообробки нині знаходяться у Березнівському,

Володимирецькому, Дубровицькому, Зарічненському, Костопільському, Млинівському та Дубенському районах області.

Мистецтво вишивки живе й сьогодні на Рівненщині. Найактивніше народні майстри популяризують традиційну поліську вишивку в Березнівському, Дубровицькому, Сарненському, Гошанському, Дубенському, Костопільському, Острозькому, Рівненському районах та м. Рівне, що зумовлено історичними чинниками, попитом покупців на сучасні вишиті речі та напрямом відомих туристичних потоків в області.

Унікальним українським мистецтвом, пов'язаним водночас з віруванням, міфологією та з обрядами, є писанкарство. Найбільше майстрів писанкарства працює в місті Рівному. Поодинокі митці захоплюються писанкарством у Гошанському, Демидівському, Костопільському та Млинівському районах.

У лозоплетіння в регіон прийшли сучасні інструменти, нові технології з обробки матеріалів, з розробки нових макетів – усе це дозволяє створювати досить складні твори: вишукані шкатулки, скриньки, складно декоровані крісла. Найпотужніші осередки плетіння на Рівненщині сформувались в Костопільському, Гошанському, Дубровицькому та Рівненському районах.

Унікальним видом народного ремесла на Рівненщині є народна іграшка. Сучасні майстри деревообробки виготовляють традиційні для Полісся та Волині дерев'яні іграшки. В осередках художньої кераміки краю створюються іграшки з глини. Традиційними для Рівненського Полісся є ляльки з тріпаного льону. На сьогодні можна спостерігати відродження на теренах краю правдивного мистецтва створення ляльки-мотанки, яка з давніх-давен була невід'ємним атрибутом української родини. Нині виробництво ляльок найбільш розвинуте у м. Рівне, Острозькому, Рівненському, Сарненському, Березнівському та Дубровицькому районах [4; 6].

До нинішнього часу на Рівненщині збережені ремесла, що існували на нашій території здавен. Сьогодні вони відтворені у виробі сучасних майстрів. Про це свідчать численні виставки народного мистецтва, фестивалі й інші заходи регіонального, національного та міжнародного рівнів, де народні умільці представляють свої доробки – вироби з лози, рогози та соломи, писанки, дитячу традиційну іграшку, гончарство й сучасну кераміку, ткані вироби і вишиванки. Народні художні промисли й донині зберегли свою автентичність, стилістику, художньо-декоративний образ, колористику та самобутність. Тому функціонування сувенірних крамниць з наявними виробами майстрів художнього мистецтва є основою для розвитку сувенірного промислу в даному регіоні [7; 8].

Збереження та відтворення народних художніх промислів у сучасних умовах вимагає скрупульозного історико-етнографічного обстеження сіл Рівненщини з метою виявлення й фіксації самобутніх ремесел. Важливими є організації роботи творчих студій, гуртків, лабораторій тощо з метою передачі знань та умінь сучасному поколінню. Практично втраченими на

сьогодні є ринки збуту художніх виробів. Нині спостерігається негативна тенденція витіснення автентичних творів народного мистецтва стилізованими, низькопробними виробами, далекими від народної традиції, що спричиняє загрозу зникнення галузі народних художніх промислів.

Головними завданнями нинішнього розвитку народних художніх промислів на обласному рівні є [3]:

- вивчення проблемних питань у галузі народних художніх промислів Рівненщини та визначення шляхів їх вирішення;
 - фінансове та матеріально-технічне забезпечення розвитку декоративно-ужиткового мистецтва;
 - відновлення осередків народного мистецтва, а також їх сировинної бази;
 - відновлення магазинів та салонів для продажу художніх виробів;
- створення умов для продуктивної роботи майстрів народного мистецтва.

Таким чином, з проведеного дослідження, можна зробити висновок, що географія художніх народних промислів Рівненщини є багатогранною. На формування сучасного художнього промислу Рівненщини вплинули багата природна та історико-культурна спадщина регіону. Культурний ландшафт регіону є дуже привабливим для подальшого розвитку художніх промислів. У більшості адміністративно-територіальних районах області збереглися майстри з різних видів народного промислу: ткацтва, гончарства, лозоплетіння, вишивки тощо.

Вважаємо, що осередки народних художніх промислів акумулюють значний потенціал для соціально-економічного зростання регіону. Рівненщина нині має рідкісну можливість зберегти свої унікальні народні промисли не лише як джерело неповторної краси, а й для подальшого застосування у соціально-культурному та туристичному розвитку.

Список використаних літературних джерел

1. Закон України «Про народні художні промисли» із змінами і доповненнями. URL: <http://search.ligazakon.ua> (дата звернення: 12.10.2019).
2. Локшук І. Художнє ткацтво Рівненського Полісся: питання історіографії. *Наукові записки РДГУ*. 2010. № 16. 345 с.
3. Про обласну програму збереження, відродження і розвитку народних художніх промислів. URL: <http://oblrada.rv.ua/documents/rishennyu/> (дата звернення: 11.10.2019).
4. Рівненський обласний краєзнавчий музей. URL: <http://museum.rv.gov.ua/> (дата звернення: 16.10.2019).
5. Швець М. Народні художні промисли в Україні. *Географія*. 2007. № 18 (94). С. 20–25.
6. Кузьмук О. Осередки народних промислів як об'єкти туризму та чинник актуалізації національної культурної спадщини. *Краєзнавство. Географія. Туризм*. 2006. № 7 (444). С. 20–23.
7. Вах І. С. До історії дослідження географії народних художніх промислів на Гуцульщині. *Історія української географії: Всеукр. наук.-теор. часопис*. 2005. № 12. С. 66–69.

8. Ткачук І. Г., Кропельницька С. О. Нові підходи у забезпеченні соціальної ефективності та конкурентоспроможності територіальних громад (на прикладі кластера народних художніх промислів «Сузир'я»). *Соціально-економічні проблеми сучасного періоду України*. 2008. № 3. С. 177–191.

References

1. *Zakon Ukrainy (Law of Ukraine) «Pro narodni khudozhni promysly»* iz zminamy ta dopovnenniamy. URL: [http // search.ligazakon.ua](http://search.ligazakon.ua) (Last accessed: 12.10.2019) (In Ukrainian).

2. Lokshuk I. (2010). Khudozhnie tkatstvo Rivnenskoho Polissia: pytannia istoriohrafii. *Naukovi zapysky RDHU (Scientific notes of Rivne State Humanities University)*, 16, 345 (In Ukrainian).

3. Pro oblasnu prohramu zberezhennta, vidrodzhennia i rozvytku narodnykh khudozhnykh promysliv. URL: <http://oblrada.rv.ua/documents/rishennya> (Last accessed: 11.10.2019) (In Ukrainian).

4. Rivnenskyi oblasnyi kraieznavchyi muzei (*Rivne Regional Museum of Local History*). URL : <http://museum.rv.gov.ua/> (Last accessed: 10.16.2019) (In Ukrainian).

5. Shvets M. (2007). Narodni khudozhni promysly v Ukraini. *Heohrafiia (Geography)*, 18 (94), 20–25 (In Ukrainian).

6. Kuzmuk O. (2006). Oseredky narodnykh promysliv yak obiekty turyzmu ta chynnyk aktualizatsii natsionalnoi kulturnoi spadshchyny. *Kraieznavstvo. Heohrafiia. Turyzm (Local History. Geography. Tourism)*, 7 (444), 20–23 (In Ukrainian).

7. Vakh I. S. (2005). Do istorii doslidzhennia heohrafii narodnykh khudozhnykh promysliv na Hutsulshchyni. *Istoriia ukrainskoi heohrafii: Vseukrainskyi naukovo-teoretychnyi chasopys (History of Ukrainian Geography: All-Ukrainian scientific-theoretical journal)*, 12, 66–69 (In Ukrainian).

8. Tkachuk I. H., Kropelnytska S. O. (2008). Novi pidkhody u zabezpechenni sotsialnoi efektyvnosti ta konkurentospromozhnosti terytorialnykh hromad (na prykladi klastera narodnykh khudozhnykh promysliv «Suziria»). *Sotsialno-ekonomichni problemy suchasnoho periodu Ukrainy (Socio-economic problems of the modern period of Ukraine)*, 3, 177–191 (In Ukrainian).

Рецензент: д.геогр.н., професор Калько А. Д.

РОЗДІЛ 2 РОЗВИТОК ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ І СПОРТУ ТА ПРОБЛЕМИ ЗДОРОВ'Я ЛЮДИНИ

УДК 615.8: 369.223.216

DOI 10.5281/zenodo.3564809

Макареня Володимир Вікторович, к.мед.н., доцент, доцент кафедри здоров'я людини та фізичної терапії, **Ступницька Світлана Анатоліївна**, к.фіз.вих., доцента кафедри здоров'я людини та фізичної терапії, **Завацька Лідія Архипівна**, к.пед.н., доцент, професор кафедри теорії і методики фізичного виховання та адаптивної фізичної культури (Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка Степана Дем'янчука, м. Рівне), liz6050@ukr.net

ЕРГОТЕРАПІЯ У ФІЗИЧНІЙ РЕАБІЛІТАЦІЇ ПАЦІЄНТІВ ІЗ ЗАХВОРЮВАННЯМИ СЕРЦЕВО-СУДИННОЇ СИСТЕМИ

***Анотація.** У статті представлено сучасну концепцію профілактики і лікування кардіоваскулярної патології, що базується на поєднанні медикаментозної терапії з формуванням у пацієнта мотиваційної потреби у дотриманні засад здорового способу життя та використання регулярної дозованої рухової активності у форматі персоніфікованих програм фізичного самовдосконалення. Особливу увагу приділено ерготерапії як важливій складовій комплексного лікування і фізичної реабілітації хворого, що дозволяє повернути його до звичної життєвої поведінки без шкідливих звичок.*

***Ключові слова:** кардіоваскулярна патологія, немедикаментозна терапія, ерготерапія, фізична реабілітація, персоніфікована рухова активність.*

Makarenia Volodymyr Viktorovych, Ph.D in Medical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Human Health and Physical Therapy, **Stupnytska Svitlana Anatoliivna**, Ph.D in Physical Education and Sports, Associate Professor of the Department of Human Health and Physical Therapy, **Zavatska Lidia Arkhypyvna**, Ph.D in Pedagogical Sciences, Associate Professor, Professor of the Department of Theory and Methodology of Physical Education and Adaptive Physical Culture (Academician Stepan Demianchuk International University of Economics and Humanities, Rivne), liz6050@ukr.net

ERGOTHERAPY IN THE PHYSICAL REHABILITATION OF PATIENTS WITH DISEASES OF THE CARDIOVASCULAR SYSTEM

Abstract

***Introduction.** The article introduces a modern strategy of handling the cardiovascular pathology, presents effective conceptual approaches to prevention*

and treatment of cardiovascular diseases that are based on combining medical therapy with forming within a patient a motivational need for healthy lifestyle and using regular and dosed movement activity in the format of personified programs of physical self-improvement.

Purpose. *Conducting an analysis of academic publications in specialized medical-pedagogical and psychological-pedagogical journals and presentation of general methodic grounds for using ergotherapy in the process of the physical rehabilitation of patients with diseases of cardiovascular system.*

Methods. *Theoretical analysis of the materials in specialized literature.*

Results. *General methodical grounds for using ergotherapy in the process of physical rehabilitation of patients with diseases of the cardiovascular system are presented, as well as an analysis of academic publications in specialized medical-pedagogical and psychological-pedagogical journals regarding the terminological design of main definitions, a Ukrainian equivalent of which corresponds with the demands of World Federation of Occupational Therapists was conducted.*

Originality. *While dealing with diseases of the cardiovascular system an ergotherapist should develop an individual program of cardiac rehabilitation for the patient that will include a complex of generally facilitation, breathing and special exercises that will be executed not only under their guidance but also by the patient individually throughout the day.*

General tasks of this program foresee the normalization of psycho emotional and physical state of a patient, increase of the adaptational reserves of cardiorespiratory system and quality of life.

Conclusion. *Modern strategy for therapy of patients with cardiovascular diseases foresees a complex unity of symptomatic medical treatment with using dosed movement activity as a biological way for increasing functional reserves of one's body and the psycho physical state of a patient. Ergotherapy is based on forming a motivational need for movement activity for the patient that is aimed at regeneration and increase of adaptation facilities of a body and quality of life without habits that are harmful for the health. Inclusion into the complex treatment for patients with cardiovascular pathology of personified programs of ergotherapy is an important component of improving the state of the patient's health and bringing him back to an active life behavior. The training of ergotherapists should provide solving of a crucially important research task – improvement of the state of health and quality of life of a patient with cardiovascular pathology through non-medical ways of treatment.*

Further academic research should be aimed at researching using the ways of ergotherapy in physical rehabilitation of patients with main diseases of the cardiovascular system.

Keywords: *cardiovascular pathology, non-medical treatment, ergotherapy, physical rehabilitation, personified movement activity.*

Світова медична наука та практика XXI століття засвідчують, що розповсюдженість інфекційної патології втратила першість у переліку причин смертності, яку наразі очолює хронічна кардіоваскулярна патологія.

Ця патологія у всьому світі набуває ознаки неінфекційної епідемії та є провідною причиною смерті, інвалідизації, зменшення тривалості й якості життя населення. У цьому сенсі Україна не є виключенням, адже за останнє десятиріччя епідеміологічна ситуація щодо поширення хвороб системи кровообігу значно зросла – майже у 3,5 рази, а смертність від серцево-судинних захворювань збільшилася на 50 % [1–4].

Тому питання профілактики та лікування кардіологічних хворих набуває першорядного значення та потребує синергічної дії не тільки кардіологів, а й дипломованих фахівців суміжних спеціальностей, здатних професійно використовувати засоби немедикаментозного впливу на організм пацієнта з метою покращення рівня його функціональних можливостей.

У цьому контексті ерготерапія займає чільне місце у комплексній терапії хворих із серцево-судинними захворюваннями.

Вивчення та аналіз наукових публікацій останніх років свідчить про те, що сучасний напрям боротьби із соматичною патологією, взагалі, та захворюваннями серцево-судинної системи, зокрема, базується на поєднанні медикаментозної терапії з впровадженням у повсякденне життя людини регулярної дозованої рухової активності, спрямованої на розширення обсягу та інтенсивності використання персоналізованих програм фізичного самовдосконалення пацієнта.

Підтвердженням розуміння керівництвом держави цієї проблеми було прийняття у 2016 році Національної стратегії з оздоровчої рухової активності в Україні на період до 2025 року «Рухова активність – здоровий спосіб життя – здорова нація», у якому передбачені шляхи формування та реалізації політики комплексного заохочення громадян до оздоровчої рухової активності як ефективного засобу сприяння зміцненню здоров'я та профілактики соматичних захворювань [4].

Відомо, що рухова активність є біологічно стимулюючим чинником і має важливе значення у вдосконаленні психофізичного стану людини та підвищенні адаптаційних можливостей організму, а також є засобом зменшення ризику виникнення серцево-судинних захворювань і профілактики ожиріння. Ось чому впровадження порівняно простих і недорогих немедикаментозних засобів профілактики хронічних неінфекційних захворювань, серед яких персоналізована рухова активність, що передбачає підвищення адаптаційних резервів організму, є базовою складовою комплексного лікування пацієнтів із серцево-судинною патологією [1–4].

Значимо, що виконання таких оздоровчо-фізкультурних програм потребує відповідного кадрового забезпечення підготовки фахівців цього профілю – ерготерапевтів і фізичних терапевтів, – здатних творчо реалізо-

увати сучасні вимоги суспільства щодо фізичної реабілітації пацієнтів із різними захворюваннями. Професійна компетентність цих фахівців передбачає оволодіння знаннями, методами та навичками застосування й оцінювання впливу фізичних навантажень на організм здорової або хворої людини.

Високий фаховий та загальний освітньо-культурний рівень підготовки ерготерапевтів і фізичних терапевтів має забезпечити успішну професійну діяльність у сучасних соціально-економічних умовах, пов'язаних із комерціалізацією надання оздоровчо-лікувальних послуг у державних і приватних медичних закладах. У цьому дискурсі державним дороговказом виконання поставлених завдань є затверджений Стандарт вищої освіти України: перший (бакалаврський) рівень, галузь знань 22 «Охорона здоров'я», спеціальність 227 «Фізична терапія, ерготерапія» [5].

Перехід до цього Стандарту передбачено вже у цьому навчальному році, що потребує значної мобілізації когнітивних та організаційних потенцій педагогічних колективів відповідних кафедр.

Метою нашої статті є дослідження наукових публікацій у фахових медико-педагогічних і психолого-педагогічних виданнях та висвітлення загальних методичних засад використання ерготерапії у процесі фізичної реабілітації пацієнтів із захворюваннями серцево-судинної системи.

Упродовж останніх десяти років Україні хронічні неінфекційні захворювання у структурі загальної смертності становили більше 80 %, лідерами серед яких є серцево-судинні патології, цукровий діабет, хронічні респіраторні патології, а також злоякісні новоутворення. Матеріали статистики останніх років щодо характеристики стану здоров'я населення України, чітко фіксують виражену тенденцію до збільшення процентного співвідношення саме молоді з порушеннями соматичного здоров'я, насамперед серцево-судинних захворювань, у загальній популяції [1–4].

Серед поширених у нашому суспільстві соматичних патологій особливу увагу привертають так звані «рукотворні» хвороби або аутопатогенні стани, виникнення яких сприяє шкідлива для здоров'я життєва поведінка людини: тютюнопаління, зловживання алкоголем, нарко- і токсикоманія, гіподинамія, переїдання, самолікування й надмірні та невиправдані стреси, ігromанія тощо [3].

Сучасна медицина є медициною профілактики та широкого упровадження парадигми персоналізованого етичного принципу партнерства між лікарем (ерготерапевтом) і пацієнтом у досягненні спільної мети – відновленні/покращенні стану здоров'я хворого.

Нинішній тренд боротьби із соматичною патологією взагалі та захворюваннями серцево-судинної системи, зокрема, має світову тенденцію до впровадження у повсякденне життя людини засад здорового способу життя та його важливої складової – персоналізованої регулярної дозованої рухової активності як універсального біологічного компоненту психофізичного благополуччя пацієнта [1–4].

У цьому аспекті проблематика змісту навчання фахівців із фізичної терапії та ерготерапії у закладах вищої освіти України набуває загальнодержавного значення, адже бакалаври й магістри у галузі оздоровчо-профілактичної фізичної культури та рекреаційно-відновного лікування мають забезпечувати вирішення цих важливих завдань. Ось чому у затвердженому Стандарті медико-педагогічної підготовки фахівців із фізичної терапії та ерготерапії представлені сучасні професійні вимоги до обсягу теоретичних й практичних компетенцій, оволодіння якими упродовж навчання передбачає забезпечення початкового рівня базових знань і вмінь щодо використання засобів рухової активності з профілактичною та лікувальною метою [5].

Загальновідомо, що будь яка наукова дисципліна/галузь мають свої об'єкт і предмет вивчення та відповідний термінологічний апарат, що дозволяє трактувати професійні поняття, виключає їхнє різне тлумачення та розуміння.

Водночас, необхідно зазначити, що у галузі фізичної реабілітації існує певна неузгодженість у термінології, методології та змістовому наповненні програмного матеріалу підготовки ерготерапевтів і фізичних терапевтів. Так, у фаховій та науково-популярній літературі існує безліч термінів щодо тлумачення понять «фізична реабілітація», «фізична терапія», «ерготерапія», «кінезотерапія», «лікувальна фізична культура», «заняттєва терапія», «трудова терапія» тощо, хоча вони ґрунтуються на використанні однакових фізичних вправ як базових засобів активації рухової діяльності пацієнтів [6–12].

Експерти Всесвітньої організації охорони здоров'я (ВООЗ) широко трактують загальний зміст реабілітації як комплексне й координоване використання соціальних, медико-педагогічних і професійних (фізкультурно-оздоровчих) засобів із метою підготовки та перенавчання людини з обмеженими можливостями щодо набуття нею оптимального рівня самообслуговування та відновлення працездатності.

Дефініції «фізична реабілітація», «спеціаліст із фізичної реабілітації» та «фахівець із лікувальної фізичної культури» зазвичай досі використовуються на теренах пострадянських країн, тоді як у міжнародній термінології вживаються поняття «фізична терапія (physical therapy)» та «ерготерапія», які є інтернаціональними [6–12].

Щодо останнього терміну, то існує два варіанти його трактування: один – із грецької (ergo – робота, therapy – лікування) та другий – окупаційна терапія – «OT-therapy» з англійської (occupational – занятість, therapy – лікування). Із незрозумілих причин, багато сучасних українських фахівців користуються дослівним англійським перекладом цього терміну – «окупаційна терапія», що, на нашу думку, є нонсенсом та суперечить вимогам Міжнародної федерації ерготерапевтів (WFOT).

У сфері ерготерапії та фізичної терапії створено професійно значущий понятійний словник, хоча, на наш погляд, деякі дефініції потребують більш чіткішого обґрунтування та визначення.

Тому вважаємо вкрай актуальним питання продовження процесу уточнення сучасних формулювань основних понять у царині фізичної терапії та ерготерапії задля уникнення неоднозначних трактувань, що існують у їхніх визначеннях.

Наголосимо, фізична терапія та ерготерапія базуються на здатності використання біологічної здатності людини до рухової активності як природного засобу підвищення/нормалізації її психофізичної діяльності.

Термін «фізична терапія» розглядається нами як процес відновлення рухових функцій пацієнта шляхом застосування фізичних вправ у форматі персоналізованої технології їхнього дозованого виконання.

Щодо дефініції терміну *«ерготерапія»*, то у сучасній інтерпретації вона розуміється як *медико-педагогічна сфера лікувально-профілактичного застосування фізичних вправ із метою відновлення порушених функцій та підвищення резервних можливостей організму й якості життя пацієнта*.

Вона представлена у двох форматах: перший – як наукова медико-педагогічна навчальна дисципліна у відповідних закладах; другий – як професійна практична діяльність із метою лікувально-профілактичного та реабілітаційно-відновлювального використання фізичних вправ.

На наш погляд, *ерготерапія – це мотиваційно-сформована персоналізована рухова діяльність направлена на відновлення і підвищення функціонального стану організму та якості життя пацієнта*.

Ерготерапевт – це дипломований фахівець у сфері лікувально-профілактичного та реабілітаційно-відновного застосування фізичних вправ у форматі персоналізованих програм рухової активності з доведеною (доказовою) ефективністю.

Світовий досвід боротьби з кардіоваскулярною патологією переконливо свідчить про результативність індивідуальних заходів, спрямованих на модифікацію способу життя пацієнта шляхом формування у нього здоров'язбережувальної поведінки без шкідливих звичок.

Технологія професійної діяльності ерготерапевта має базуватися на знаннях фізіологічних механізмів триєдиного синергічного поєднання впливу фізичних вправ на душу, дух і тіло людини задля досягнення конкретних (обґрунтованих) лікувальних, профілактичних і реабілітаційно-відновних результатів. Адже відомо, що комплексний вплив рухової активності, організованої у певній методичній формі занять фізичними вправами з дотриманням індивідуального рівня м'язового напруження, – забезпечує виникнення сприятливого нейротрофічного, кардіоваскулярного та психоемоційного ефекту.

Сучасні вимоги щодо професійних компетенцій ерготерапевта (які семантично подібні до раніше широко вживаних на теренах колишнього СРСР професій інструктор/лікар ЛФК) передбачають високий рівень теоретичних знань та практичних вмінь ефективно використовувати фізичні

вправи у комплексній реабілітації, завдяки фізіологічним механізмам їхнього впливу на функціональний стан здорової чи хворої людини.

Зазначимо, що алгоритм дій ерготерапевта при проведенні занять із лікувальної гімнастики чи інших форм лікувальної фізкультури, залежить від клінічного перебігу захворювання пацієнта, функціонального стану систем життєзабезпечення організму та його психологічного налаштування на заняття фізичними вправами, а також професійної майстерності фахівця.

Саме фахова компетентність і здатність підібрати кожному пацієнту найбільш ефективні фізичні вправи, визначати послідовність та інтенсивність їхнього виконання, забезпечити належні санітарно-гігієнічні умови у місцях проведення занять тощо, – складає зміст алгоритму дій ерготерапевта.

В узагальненому вигляді технологія фізичної реабілітації пацієнтів із кардіоваскулярною патологією має відповідати вимогам доказової медицини, бути складовою медикаментозної терапії та забезпечувати високу клініко-функціональну ефективність лікування.

При захворюваннях серцево-судинної системи ерготерапевт повинен здійснити відбір фізичних вправ для включення у персоналізовану процедуру лікувальної гімнастики, спираючись на знання механізмів їхньої лікувальної дії та особливостей клінічного перебігу захворювання й рівня поточного функціонального стану пацієнта.

Підкреслимо, що порядок дій ерготерапевта має узгоджуватися із лікуючим лікарем щодо загальної мети реабілітаційного етапу комплексного лікування, а також з врахування психологічного стану хворого та його налаштованості на відновлення порушених функцій.

Важливо також дотримуватися певної послідовності організаційно-методичних дій, спрямованих на вирішення тактичних завдань, підпорядкованих успішній реалізації стратегічної мети відновлювального лікування – покращення загального стану здоров'я та якості життя пацієнта з кардіоваскулярною патологією: знайомство з пацієнтом, особливостями клінічного перебігу захворювання, заповнення Картки хворого, з'ясування результатів медикаментозної терапії; оцінювання антропофункціонального стану пацієнта (довжини та маси тіла, індексу маси тіла, окружності талії тощо), наявність факторів ризику (шкідливих звичок) та ступеню загальної рухової активності (проб з дозованим фізичним навантаженням, затримки дихання на вдиху та видиху, вимірювання гнучкості хребта тощо); визначення вмінь пацієнта координувати рухи тулуба і кінцівок із диханням (короткого вдиху – подовженого видиху).

Спираючись на знання фізіологічних механізмів лікувальної дії фізичних вправ, ерготерапевт повинен скласти індивідуальну програму кардіореабілітації пацієнта, що включає комплекс загально-розвиваючих, дихальних і спеціальних вправ, які виконуються не тільки під його керівництвом, а також самостійно пацієнтом упродовж дня. Загальні завдання цієї програми

передбачають нормалізацію психоемоційного та фізичного стану пацієнта, підвищення адаптаційних резервів кардіореспіраторної системи і якості життя.

Спеціальні завдання спрямовуються на: активізацію екстракардіальних механізмів кровообігу; підвищення стійкості міокарду до гіпоксії та збільшення киснево-транспортної здатності крові; нормалізацію чутливості барорецепторів; зменшення тону симпатичного відділу вегетативної нервової системи та її адренергічних ефектів тощо. Ці завдання вирішуються шляхом визначення показників пульсу, артеріального тиску, антропометричних вимірювань та оцінювання якості життя за стандартним опитувальником.

Для прикладу наведемо зміст персоналізованої програми застосування засобів фізичної реабілітації пацієнта із хронічною ішемічною хворобою серця: фізичні вправи, що тренують загальну аеробну витривалість (динамічні, циклічні, спортивно-прикладні) у формі дозованої ходьби, занять на вело-тренажері тощо; лікувальна гімнастика, яка включає динамічні аеробні вправи з дозованою інтенсивністю, визначеною при первинному контролі (тривалістю 30–40 хв. і кратністю повторення не менше ніж 3–4 рази на тиждень); масаж і самомасаж і збалансоване харчування.

У процесі вибору рекомендованих пацієнту фізичних вправ, необхідно дотримуватися основних механізмів їхньої лікувальної дії, які обумовлюють чотири основні фізіологічні впливи на організм: тонізуючий, трофічний, компенсаційний і відновлювальний.

Окрім цього, у програмі можуть передбачатися рекомендації щодо використання дозованої ходьби за критеріями її інтенсивності (повільна – 80–99 кроків/хв.; помірна – 100–110 кроків/хв.; швидка – 111–120 кроків/хв.; біг підтюпцем – більше 120 кроків/хв.), а також дозованого плавання та гімнастики у воді (з індивідуальною інтенсивністю і тривалістю).

Алгоритм призначення засобів ерготерапії у комплексній фізичній реабілітації пацієнтів із захворюваннями серцево-судинної системи включає визначення: діагнозу, основних клінічних й антропо-функціональних показників; лікувального періоду призначення фізичної реабілітації; показань і протипоказань щодо призначення фізичної реабілітації.

Засобами фізичної реабілітації є: руховий режим; фізичні вправи; засоби загартовування. Формами призначення фізичних вправ є: лікувальна гімнастика; самостійні заняття за індивідуальними завданнями; масаж; дозована ходьба; теренкур; працетерапія; механотерапія та заняття на тренажерах; дозоване плавання, гімнастика у воді.

Дозування фізичних навантажень контролюються за інтенсивністю впливу на частоту серцевих скорочень (підвищення частоти пульсу до 50 % – мала інтенсивність, від 51 до 75 % – середня, понад 75 % – висока інтенсивність) та за обсягом і кратністю виконання вправ, а також кількістю занять на день і на тиждень).

Важливою складовою процесу фізичної реабілітації також є використання ерготерапевтом мотиваційних стимулів і дій, спрямованих на свідоме обрання пацієнтом здоров'язбережувальної життєвої поведінки. При цьому доцільно застосовувати загальноприйнятну методіку формування нематеріальної мотивації до самооздоровлення, а саме використовувати окремі найбільш прийнятні мотивуючі стимули: індивідуальна цільова мотивація; мотивація участю та визнанням; самовдосконалення задля власної мотивації; перманентний характер стимулюючої мотивації.

Тобто, виключно важливою умовою успішної взаємодії ерготерапевта з кардіологічним пацієнтом є вміння знаходити шляхи формування довіри хворого до фахових рекомендацій щодо усунення шкідливих для здоров'я звичок і безпосереднього виконання рухових дій, які допоможуть покращити його функціональний стан власними зусиллями, будуть ефективними та фінансово менш витратними, аніж використання фармакологічних препаратів.

При цьому акцентування уваги пацієнта на досягнення конкретних поточних показників пульсу, артеріального тиску, індексу маси тіла, кистьової динамометрії, життєвої ємності легень тощо, слугують надійним мотиваційним стимулом до продовження тренувальних занять та підвищення їхньої ефективності.

Таким чином, узагальнюючи результати дослідження, можна зробити такі висновки:

1. Сучасна стратегія терапії пацієнтів із серцево-судинними захворюваннями передбачає комплексне поєднання симптоматичного медикаментозного лікування зі застосуванням дозованої рухової активності як біологічного засобу підвищення функціональних резервів організму та психофізичного стану хворого;

2. Ерготерапія базується на формуванні у пацієнта мотиваційної потреби до рухової діяльності, спрямованої на відновлення і підвищення адаптаційних можливостей організму та якості життя без шкідливих для здоров'я звичок;

3. Включення у комплексне лікування хворих із кардіоваскулярною патологією персоніфікованих програм ерготерапії є важливим компонентом покращення стану здоров'я пацієнта та повернення його до активної життєвої поведінки;

4. Підготовка ерготерапевтів має забезпечувати вирішення вкрай важливого державницького завдання – покращення стану здоров'я та якості життя пацієнта з кардіоваскулярною патологією немедикаментозними засобами лікування.

Подальші наукові розвідки доцільно спрямувати на дослідження використання засобів ерготерапії у фізичної реабілітації пацієнтів із основними захворюваннями серцево-судинної системи.

Список використаних літературних джерел

1. Попович Д. В., Коваль В. Б., Шафранський В. В., Салайда І. М. Реабілітація хворих із серцево-судинною патологією. *Вісник наукових досліджень*. 2017. № 1. С. 44–46. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/vndt_2017_1_10 (дата звернення: 20.11.2019).
2. Зюзін В. О., Володка Н. А., Нечай О. О., Зюзін Д. В. Застосування сучасних медико-реабілітаційних заходів при серцево-судинних захворюваннях. *Наукові праці Чорноморського державного університету імені Петра Могили комплексу «Києво-Могилянська академія». Серія: Екологія*. 2015. Т. 256. Вип. 244. С. 104–107. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Npchdue_2015_256_244_24 (дата звернення: 20.11.2019).
3. Зеленюк О. В., Бикова Г. В., Чекмарьова В. В. Немедикаментозна превенція кардіоваскулярної патології у студентів-першокурсників університету. Матеріали XIX Національного конгресу кардіологів України. *Український кардіологічний журнал*. Додаток 1. 2018. Київ. С. 174.
4. Національна стратегія з оздоровчої рухової активності в Україні на період до 2025 року «Рухова активність – здоровий спосіб життя – здорова нація». URL: <http://www.president.gov.ua/documents/422016-19772> (дата звернення: 20.11.2019).
5. Стандарт вищої освіти України: перший (бакалаврський) рівень, галузь знань 22 «Охорона здоров'я», спеціальність 227 «Фізична терапія, ерготерапія». URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/12/21/227-fizichna-terapiya-ergoterapiya-bakalavr.pdf> (дата звернення: 20.11.2019).
6. Кравчук Л. С. Фізична терапія, ерготерапія: тлумачення професійної діяльності. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна»*. 2017. № 13. С. 37–40. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Znpkhist_2017_13_11 (дата звернення: 20.11.2019).
7. Ерготерапія (Occupational Therapy). URL: <https://ergoterapia.wordpress.com/> (дата звернення: 20.11.2019).
8. Пустовойт Б. А., Пустовойт К. Б. Сучасні погляди ерготерапії. *Фізична реабілітація та рекреаційно-оздоровчі технології*. 2017. № 1. С. 64–69. URL: http://journals.urau.ua/frir_journal (дата звернення: 20.11.2019).
9. Багрії І. П. Теоретичне осмислення поняття «занятості» у заняттєвій терапії. *Теоретичні та практичні аспекти розвитку педагогіки та психології: збірник тез наукових робіт учасників міжнародної науково-практичної конференції* (м. Львів, 14–15 червня 2013 р.). Львів: ГО «Львівська педагогічна спільнота». 2013. С. 109–112.
10. Українська асоціація фізичної терапії. Загальні питання фізичної реабілітації. Що таке ерготерапія? URL: <http://www.physrehab.org.ua/forum/topic/83.html> (дата звернення: 20.11.2019).
11. Москаленко Б. М., Котелевський В. І. Професійна діяльність ерготерапевта в сфері охорони здоров'я. *Здоров'я людини в сучасному культурно-освітньому просторі: матеріали I Всеукраїнської заочної науково-практичної Інтернет-конференції* (м. Суми, 22 березня 2018 р.). Суми: СумДПУ ім. А. С. Макаренка. 2018. С. 68–75. URL: <http://repository.sspu.sumy.ua/handle/123456789/5765> (дата звернення: 20.11.2019).
12. Occupational Therapy Practice Framework: Domain and Process. *American Journal of Occupational Therapy*. 2011. № 56. P. 609–639.

References

1. Popovych D. V., Koval V. B., Shafranskyi V. V., Salaida I. M. (2017). Reabilitatsiia khvorykh iz sertsevo-sudynnoiu patolohiieiu. *Visnyk naukovykh doslidzhen (Bulletin of*

scientific researches), 1. 44–46 URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/vndt_2017_1_10 (Last accessed: 20.11.2019) (In Ukrainian).

2. Ziuzin V. O., Volodka N. A., Nechai O. O., Ziuzin D. V. (2015). Zastosuvannia suchasnykh medyko-reabilitatsiinykh zakhodiv pry sertsevo-sudynnykh zakhvoriuvanniakh. *Naukovi pratsi Chornomorskoho derzhavnoho universytetu imeni Petra Mohyly kompleksu «Kyievo-Mohylianska akademii»*. Seriya: *Ekolohiia (Scientific Papers Pyotr Mohyla Black Sea State University, Kyiv-Mohyla Academy Complex. Series: Ecology)*, 256, 244, 104–107. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Npchdue_2015_256_244_24 (Last accessed: 20.11.2019) (In Ukrainian).

3. Zeleniuk O. V., Bykova H. V., Chekmarova V. V. (2018). Nemedykamentozna preventsiia kardiovaskuliarnoi patolohii u studentiv-pershokursnykiv universytetu. *Materialy KhIKh Natsionalnoho konhresu kardiologiv Ukrainy. Ukrainskyi kardiologichnyi zhurnal (Ukrainian Cardiology Magazine)*. Annex 1, Kyiv, 174 (In Ukrainian).

4. Natsionalna stratehiia z ozdorovchoi rukhovoï aktyvnosti v Ukraini na period do 2025 roku «Rukhova aktyvnist – zdorovyï sposib zhyttia – zdorova natsiia». URL: <http://www.president.gov.ua/documents/422016-19772> (Last accessed: 20.11.2019) (In Ukrainian).

5. Standart vyshchoï osvity Ukrainy: pershyi (bakalavrskyi) riven, haluz znan 22 «Okhorona zdorovia», spetsialnist 227 «Fizychna terapiia, erhoterapiia». URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/12/21/227-fizychna-terapiya-ergoterapiya-bakalavr.pdf> (Last accessed: 20.11.2019) (In Ukrainian).

6. Kravchuk L. S. (2017). Fizychna terapiia, erhoterapiia: tlumachennia profesiinoï diialnosti. *Zbirnyk naukovykh prats Khmelnytskoho instytutu sotsialnykh tekhnolohii Universytetu «Ukraina» (Collection of scientific works of the Khmelnytsky Institute of Social Technologies of the University of Ukraine)*, 13, 37–40. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Znpkhist_2017_13_11 (Last accessed: 20.11.2019) (In Ukrainian).

7. Erhoterapiia (Occupational Therapy). URL: <https://ergoterapia.wordpress.com/> (Last accessed: 20.11.2019) (In Ukrainian).

8. Pustovoi B. A., Pustovoi K. B. (2017). Suchasni pohliady erhoterapii. *Fizychna reabilitatsiia ta rekreatsiino-ozdorovchi tekhnolohii (Physical rehabilitation and recreation and recreation technologies)*, 1, 64–69. URL: http://journals.uran.ua/frir_journal (Last accessed: 20.11.2019) (In Ukrainian).

9. Bahrii I. P. (2013). Teoretychne osmyslennia poniattia «zaniatosti» u zaniattievii terapii. *Teoretychni ta praktychni aspekty rozvytku pedahohiky ta psykholohii: zbirnyk tez naukovykh robit uchasykiv Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii* (m. Lviv, 14–15 chervnia 2013 r.). Lviv: HO «Lvivska pedahohichna spilnota», 109–112 (In Ukrainian).

10. Ukrainska asotsiatsiia fizychnoi terapii. Zahalni pytannia fizychnoi reabilitatsii. Shcho take erhoterapiia? URL: <http://www.physrehab.org.ua/forum/topic/83.html> (Last accessed: 20.11.2019) (In Ukrainian).

11. Moskalenko B. M., Kotelevskyi V. I. (2018). Profesiina diialnist erhoterapevta v sferi okhorony zdorovia. Zdorovia liudyny v suchasnomu kulturno-osvitnomu prostori: materialy I Vseukrainskoi zaochnoi naukovo-praktychnoi Internet-konferentsii (m. Sumy, 22 bereznia 2018 r.). Sumy: SumDPU im. A. S. Makarenka, 68–75. URL: <http://repository.sspu.sumy.ua/handle/123456789/5765> (Last accessed: 20.11.2019) (In Ukrainian).

12. Occupational Therapy Practice Framework: Domain and Process (2011). *American Journal of Occupational Therapy*, 56, 609–639.

Рецензент: д.пед.н., професор Дем'янчук А. С.

Поташнюк Ірина Миколаївна, к.б.н., доцент, доцент кафедри здоров'я людини та фізичної терапії (Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка Степана Дем'янчука, м. Рівне), denofort@ ukr.net

ФІЗИЧНА РЕАБІЛІТАЦІЯ ПРИ ІДІОПАТИЧНОМУ СКОЛІОЗІ І–ІІ СТУПЕНІВ

***Анотація.** У статті розкрито поняття ідіопатичний сколіоз, основні ознаки і симптоми формування сколіозу І–ІІ ступенів у дітей. Визначено існуючі завдання, засоби та принципи фізичної реабілітації дітей, хворих на сколіоз. Досліджено методи фізичної реабілітації при ідіопатичному сколіозі: щоденні заняття лікувальною гімнастикою, процедури лікувального масажу, фізіотерапію, нетрадиційні методи лікування, вплив бадів на організм дітей та роботу з психосоматикою. Запропоновано заходи з удосконалення фізичної реабілітації дітей 10–12 років при ідіопатичному сколіозі І–ІІ ступенів.*

***Ключові слова:** ідіопатичний сколіоз, хребет, фізична реабілітація, сколіоз, порушення постави, лікувальне плавання, масаж, корекційні вправи, кінезіотерапія, психосоматика, біологічно активні добавки.*

Potashniuk Iryna Mykolaivna, Ph.D in Biological Sciences , Associate Professor, Associate Professor, Department of Human Health and Physical Therapy (Academician Stepan Demianchuk International University of Economics and Humanities, Rivne), denofort@ ukr.net

PHYSICAL REHABILITATION UNDER THE IDIOPATIC SCOLIOSIS OF I–II STAGE

Abstract.

***Introduction.** Postural impairment is one of the most common pathologies in children and adolescents. One in four children in Ukraine has a postural disorder, and 5–6 people in a thousand have scoliosis. In this case, idiopathic scoliosis makes up about 80.0–85.0 % of all detected cases of this disease. In schoolchildren aged 10 to 12 years, postural impairment is found in 94 % of cases.*

***Purpose.** Substantiation of the application and testing of the effectiveness of the means of physical rehabilitation of children with idiopathic scoliosis I–II degrees.*

***Methods.** The methods of analysis of efficiency of implementation of the complex program of physical rehabilitation at idiopathic scoliosis are used in the work.*

***Results.** Based on the data from literature sources on the problem of the use of physical rehabilitation in scoliosis I–III degrees, we have developed a*

program of physical rehabilitation. The peculiarity of this program is the use of a complex of rehabilitation measures: therapeutic gymnastics, therapeutic massage and physiotherapy procedures.

After performing a comprehensive program of physical rehabilitation of children with scoliosis, the mobility of the spine (forward, back, right, left) and the strength of the back muscles, the spine of the lateral surface of the trunk and the muscles of the abdominal press improved.

Originality. *Additional data on physical rehabilitation of 10–12 children with idiopathic scoliosis. A physical rehabilitation program has been drawn up for patients with scoliosis using a range of rehabilitation tools: healing fitness, massage, physiotherapy.*

Conclusion. *Summarizing the results of the study, we can conclude that in the system of measures aimed at the treatment of scoliosis, one of the main methods is massage and exercise therapy, but without the use of complex treatment (corrective gymnastics, diet changes, non-traditional methods of treatment: the use of dietary supplements and work with psychosomatics) cannot achieve the best results.*

Key words: *idiopathic scoliosis, backbone, physics rehabilitation, scoliosis, breach of posture, therapeutic swimming, massage, corrective exercises, kinezitherapy, psychosomatics, biologically active additives.*

Однією з ортопедичних патологій, що найчастіше зустрічається у дітей, є порушення постави. Це складає 90 % всіх відхилень від норми з боку опорно-рухової системи школярів [1]. Поширеність відхилень, порушень постави і сколіозу серед дітей, за даними різних авторів, складає від 5,0 до 46 % [1; 2]. Кожна четверта дитина в Україні має відхилення або порушення постави, у 5–6 осіб з тисячі це сколіоз, що становить 9 %, при цьому саме ідіопатичні сколіози складають близько 80–85 % від усіх виявлених випадків сколіозу, а загальна кількість випадків деформацій хребта понад 10 градусів за Коббом в популяції знаходиться в межах від 1,5 до 3,0 % [3]. Найбільша кількість випадків деформацій припадає на вік 10–12 років, а з нозологічних форм при цьому домінують виражені порушення постави з деформаціями хребта – 34,9 % [3; 4].

Сколіотична хвороба викликає складну деформацію хребта і грудної клітки, що має тенденцію до прогресування і досягає найвищого ступеня до закінчення росту дитини. Відповідно, у хворих на сколіоз порушується серцево-судинна і дихальна діяльність, розвивається фізична неповноцінність, виникають глибокі фізичні та моральні страждання, у тому числі, внаслідок косметичних дефектів.

Оскільки причини розвитку ідіопатичного сколіозу є недостатньо дослідженими, лікування і корекція хвороби протікають важче, ніж при інших формах сколіозу. Тому від лікаря та пацієнта потрібні терпіння та педантичне ставлення до всіх лікувально-коригуючих процедур. Зазвичай,

ідіопатичний сколіоз в підлітковому віці на перших порах не викликає больових відчуттів доки деформація не стане більш помітною після прогресування. Найпоширенішими ознаками розвитку сколіозу є такі: швидка стомлюваність, млявість, асиметрія спини, грудного відділу; одна лопатка може бути вищою і більш виступати, ніж інша; плечі можуть знаходитися на різному рівні, одна рука здається довшою від іншої через нахил верхньої частини тіла і голови в бік; спостерігаються асиметричні трикутники талії. Пізніше pojawiaються часті головні болі [5].

Головним симптомом ідіопатичного сколіозу є викривлення хребта, яке супроводжується набряками ніг, збільшенням печінки і селезінки, застійним гастритом, хронічним бронхітом, порушенням дихання; також можуть виникнути протрузія або міжхребцева кіла [3; 4].

У патогенезі ідіопатичного сколіозу основне значення мають порушення обміну речовин, які виявляються різноманітними змінами сполучної тканини, та, зокрема, зв'язкового апарату хребта [6]. Розрізняють 4 ступені вираженості сколіоза (вимірювання по Коббу): 1-й ступінь – до 10°, 2-й – 11–30°, 3-й – 31 – 60°, 4-й – 61–90°.

Проблемами формування постави, вивченню впливу порушення постави і сколіозу на функції організму дітей різних вікових груп займалися М. Г. Дудін, Д. Ю. Пінчук [6], Ю. Дяченко [3], А. Р. Єнікеев [2], Г. В. Таможанська [7], Вчені вказують на прогресування деформації хребта в шкільному віці, для якого характерні найбільші зміни антропометричних показників фізичного розвитку. Таким чином, порушення постави навіть на початку свого розвитку відразу ж здійснює загальносоматичний вплив. Нині розроблені чисельні методи консервативного лікування [7–9], завданням яких є припинення або уповільнення прогресування деформації хребта у дитини, але ефективність лікування залежить як від ступеня деформації, так і від термінів виявлення патологічного процесу та звертань за спеціалізованою допомогою.

В наш час проблема порушень постави в дитячому віці найбільш актуальна. Це пояснюється тим, що хвороба пізно діагностується та не завжди правильно підбираються методи лікування. А також для цього потрібні великі витрати на лікування і соціальну реабілітацію.

Метою нашої статті є обґрунтування доцільності застосування та перевірка ефективності засобів фізичної реабілітації дітей з ідіопатичним сколіозом I–II ступенів.

У роботі використані методи дослідження ефективності застосування комплексної програми фізичної реабілітації дітей при ідіопатичному сколіозі: теоретичний, медико-біологічний.

Комплексна програма реабілітації дітей включала в себе лікувальну фізичну культуру, а також поєднання лікувального масажу з процедурами рефлекторно-сегментарного масажу та роботу з психосоматикою.

Конкретні комплекси вправ на кожен день склалися для кожної дитини індивідуально, враховуючи ступінь сколіозу та індивідуальні

особливості кожного. Заняття лікувальною фізкультурою (ЛФК) проводилися з метою загального зміцнення організму і попередження прогресування сколіозу та можливої корекції деформації хребта у дітей.

У своїй роботі ми керувались такими методичними принципами: загального та спеціального тренування організму. Загальне тренування організму – це застосування загальнорозвиваючих вправ, а спеціальне – це формування постави; розвантаження хребта; розвиток м'язової витривалості і вправ в рівновазі.

Загальнорозвиваючі вправи застосовувались у вигляді гімнастики, спортивних ігор та вправ, адже за допомогою гімнастики можна вибірково впливати на окремі групи м'язів, відновлювати й удосконалювати функцію різних органів і систем організму, точно дозувати навантаження.

Формування правильної постави відбувалось за рахунок багаторазового повторення правильного положення тіла: лежачи, сидячи, стоячи, а також перевірки цих положень у гімнастичної стінки, у спини, біля дзеркала на кожному занятті. У дітей розвивали самоконтроль за правильністю положень і рухів, що вимагало від них свідомого ставлення і мобілізації уваги. Гарні результати у формуванні навик правильної постави досягалися під час проведення рухливих ігор.

Велике значення для формування правильної постави мають вправи у рівновазі. З метою більш досконалого оволодіння напругою і розслабленням окремих груп м'язів дітям рекомендувалися вправи з утриманням мішечка з піском на голові. Утримати мішечок на голові при рухах можна тільки при правильному положенні корпусу за рахунок скорочення м'язів спини, що призводить до їх зміцнення.

Розвантаження хребта полягає у звільненні від ваги тулуба, рук і голови, вага яких при вертикальному положенні здавлює міжхребцеві диски. Цього можна досягти, поклавши дітей в горизонтальне положення: лежачи на животі, спині, на боці, стоячи рачки. У цих положеннях зв'язково-м'язова система хребтного стовпа знаходиться в стані відносного розслаблення, і таким чином досягається розвантаження хребта. Також для розвантаження хребта використовувались ходіння рачкучою.

Звичайна тривалість тренування кожного дня становила 30–60 хвилин в залежності від віку дитини, її фізичної форми, вираженості порушень та багатьох інших факторів. Заняття складалось із трьох обов'язкових частин – ввідної (розминки), основної і заключної.

Розминка впродовж 5–10 хвилин необхідна, щоб діти налаштувались на заняття, підготуватись до виконання основних вправ. Навантаження у ввідній частині повинні бути невеликими: легкі загальнорозвиваючі дихальні вправи, вправи для вироблення правильної постави та розслаблення м'язів.

Особлива роль приділялася вправам на розвиток координації рухів і почуття рівноваги. Адже при лікуванні порушення постави вони відіграють

особливу роль. За допомогою таких вправ діти справляються з незграбністю, у них формується правильний руховий стереотип.

До основної частини, яка тривала 20–40 хвилин, входили спеціальні вправи – для розтягнення і укріплення м'язів, тренування координації рухів та рівноваги, а також загальнорозвиваючі вправи, що мали підвищене навантаження. При цьому вправи підбирались з врахуванням індивідуальних особливостей порушень постави і загального фізичного розвитку дітей.

В заключній частині впродовж 5–10 хвилин навантаження під час виконання вправ знижувалось. Це робилося для того щоб організм поступово перейшов у стан спокою.

Крім ЛФК, діти експериментальної групи проходили курс масажу, а саме, поєднання лікувального масажу із рефлекторно-сегментарним.

Процедури масажу підбирались разом з лікарем конкретно для кожної дитини. Пацієнтам з першим ступенем сколіозу проводився лікувальний масаж для укріплення м'язів спини і живота, а також для підвищення загального тону організму. А при другому ступені захворювання – диференційований масаж, тобто потрібно було укріпити м'язи на випуклій стороні хребта і розслабити на ввігнутій. Масаж проводився на м'язах спини, живота та грудної клітки.

Фізіотерапія використовувалася для поліпшення крово- та лімфообігу; знеболювальної, загальнозміцнювальної, коригувальної дії на хребет і тулуб; зміцнення м'язів спини; нормалізації функції нервово-м'язового комплексу та мінерального обміну речовин; підвищення пристосувальних можливостей і неспецифічної опірності організму, загартування. Також для дітей використовувалась електростимуляція ослаблених м'язів спини, діадинамотерапія, електрофорез суміші кальцію та фосфору, УВЧ-терапія, парафіно-озокеритові аплікації.

Дослідження проводилось на базі Дубенського центру медико-санітарної допомоги. У ньому взяли участь 40 дітей 10–12 років, з яких 22 хлопчики та 18 дівчаток. Всі вони були поділені на дві групи: експериментальну та основну, в кожну з яких ввійшли по 11 хлопчиків та 9 дівчаток. Групи підбирались, враховуючи бажання батьків.

В основній групі 5 разів на тиждень проводився лікувальний масаж і лікувальна гімнастика. Всього основною групою було пройдено 20 процедур лікувального масажу і 20 днів занять лікувальною гімнастикою.

В експериментальній групі 3 рази в тиждень проводились лікувальний масаж і ЛФК, які чергувалися з двома процедурами рефлекторно-сегментарного масажу. Всього експериментальною групою було отримано процедур: 15 лікувального масажу, 8 рефлекторно-сегментарного масажу і 20 днів занять ЛФК. Також з першого дня експерименту діти вживали БАДи, а психологи проводили роботу з батьками.

Нижче наведено аналіз показників рухливості хребта до і після експерименту в контрольній та експериментальній групах (табл. 1).

Таблиця 1

Порівняльний аналіз показників рухливості хребта до і після експерименту в контрольній та експериментальній групах

№ з/п	Група показників	Контрольна		Експериментальна	
		до	після	до	після
		см	см	см	см
1	Рухливість хребта вперед	- 1	+ 1	- 3	+ 5
2	Рухливість хребта назад	3,8	4,2	3,4	5,2
3	Бічна рухливість хребта вправо	16,5	18,4	15,8	21,5
4	Бічна рухливість хребта вліво	15,9	17,0	15,2	21,1

Початкові середні показники, які вимірювалися у дітей контрольної та експериментальної груп, не мали значних відмінностей. У контрольній групі пацієнтів впродовж експерименту не відбулося особливих змін. В експериментальній групі після проведення експерименту суттєво збільшилася рухливість хребта вперед і назад, вправо і вліво. Після закінчення нашого експерименту в експериментальній групі всі досліджувані показники виявилися кращими, ніж у контрольній групі.

Аналіз показників сили м'язів до і після експерименту засвідчив, що середні показники у контрольній та експериментальній групах не мали значних відмінностей.

У контрольній групі протягом експерименту не відбулося особливих змін. В експериментальній групі зросла сила м'язів бічних поверхонь тулуба ліворуч і праворуч, сила м'язів черевного преса, також є тенденція до збільшення показників сили м'язів спини. Після закінчення експерименту в експериментальній групі всі досліджувані показники виявилися кращими, ніж у контрольній групі.

Рівень фізичної підготовки дітей контрольної та експериментальної груп на початку експерименту не відповідав нормі. Такі висновки можна зробити на основі результатів контрольних тестів наведених в табл. 2. Після закінчення експерименту в обох групах спостерігалось покращення результатів за всіма оцінюваними фізичними якістьями. Дані наведені в таблицях засвідчують, що більш позитивна динаміка фізичного розвитку дітей спостерігалась в експериментальній групі.

З врахуванням проведеного дослідження можна зробити висновок, що комплексний вплив ЛФК в поєднанні з лікувальним та сегментарно-рефлекторним масажем, фізіотерапевтичними процедурами та вживання БАДів, забезпечують біль ефективні результати з покращення загального фізичного стану дітей.

Таблиця 2

Порівняльний аналіз показників сили м'язів до і після експерименту в контрольній та експериментальній групях

№ з/п	Група показників	Контрольна		Експериментальна	
		до	після	до	після
		хв.	хв.	хв.	хв.
1	Сили м'язів спини	1,2	1,3	1,1	1,35
2	Рухливість хребта назад	1,35	1,5	1,2	1,75
3	Сили м'язів бічної поверхні тулуба (вліво)	1,3	1,5	1,15	1,7
4	Сила м'язів черевного преса	1,4	1,6	1,3	1,8

Рухливість хребта вперед і назад збільшилася в досліджуваних пацієнтів тому, що в комплексній методиці використовувалися статичні та динамічні напруження м'язів спини з вихідного положення лежачи на животі, спині (прогинання), стоячи рачки (прогинання), нахили і утримання з вихідного положення стоячи; разом з прийомами сегментарного масажу: «свердління» та «переміщення», які усувають рефлекторні зміни в м'язах спини і прийом «пилки», який здійснює розслаблюючу дію на сполучну тканину.

Бічна рухливість хребта вліво і вправо у дітей зросла завдяки тому, що вправи з вихідного положення стоячи (нахили, повороти тулуба) виконувалися в комплексі з таким прийомом сегментарного масажу, як «накочення», який застосовується виключно для усунення перенапруги м'язів і сполучної тканини хребта.

Сила бічних м'язів тулуба збільшилася завдяки тому, що вправи в статичних і динамічних напругах з вихідного положення лежачи на боці, лежачи на лавці виконувалися у поєднанні з прийомами сегментарного масажу такими як «витягування» та «струс», які застосовуються для усунення напруги м'язів.

Сила м'язів черевного преса збільшилася завдяки тому, що проводилися вправи з вихідного положення лежачи на спині, які збільшують силу м'язів (статичного і динамічного характеру напруги), разом з масажем відповідних сегментів хребта, черевної порожнини (9–12 хребців грудного відділу і поперекового відділу хребетного стовпа) усіма прийомами, які мали позитивний вплив на м'язову систему черевного преса.

Сила м'язів спини в експериментальній групі не перевищувала таку в контрольній групі, але намітилась тенденція до збільшення її в порівнянні з контрольною групою.

Узагальнюючи результати проведеного дослідження, варто зазначити, що ґрунтуючись на даних літературних джерел з проблеми застосування засобів фізичної реабілітації при сколіотичній хворобі I–II ступенів, нами була розроблена програма фізичної реабілітації дітей з відповідними порушеннями. Особливістю цієї програми є використання комплексу реабілітаційних заходів: лікувальної гімнастики, лікувального масажу та фізіотерапевтичних процедур. Після проведення комплексної програми фізичної реабілітації дітей зі сколіозом, у них покращились показники рухливості хребта (вперед, назад, вправо, вліво) та сила м'язів спини, хребта бічної поверхні тулуба та м'язів черевного преса.

Таким чином, спостерігаючи за результатами корекції сколіозу у дітей з використанням ЛФК, масажу та фізіотерапевтичних процедур можна зробити висновок, що попри виникнення нових методик, засобів та винаходів для лікування даної проблеми, вказані засоби фізичної реабілітації залишаються основними та найефективнішими.

Список використаних літературних джерел

1. Лупандина-Болотова Г. С., Тайбулатов Н. И., Игнатов Д. А., Намазова-Баранова Л. С., Поляков С. Д., Перевозчикова Е. П. Функциональные нарушения при деформациях позвоночника и методы их коррекции. *Вопросы современной педиатрии*. 2015. № 14 (2). С. 201–210.

2. Еникеев А. Р. Органная патология у детей со сколиозом: факторы риска, профилактика, реабилитация : автореф. дис. д-ра мед. наук. Уфа, 2016. 42 с.

3. Дяченко Юлія Сучасні погляди щодо фізичної реабілітації дітей із патологічними змінами опорно-рухового апарату. *Молода спортивна наука України*. 2013. Т. 3. С. 116–122.

4. Тоцкая Е. Г., Шелякина О. В., Мамонова Е. В., Михайлов В. П., Степанов В. В., Стрыгин А. В. Реализация программ реабилитации в травматологии и ортопедии при внедрении инновационных медико-организационных технологий. *Хирургия позвоночника*. 2012. № 2. С. 94–101.

5. Пешкова О. В., Мятяга Е. Н., Бисмак Е. В. Физическая реабилитация при нарушениях осанки и плоскостопии. Харьков, 2012. 124 с.

6. Дудин М. Г., Пинчук Д. Ю. Идиопатический сколиоз: диагностика, патогенез. СПб.: Человек, 2009. 336 с.

7. Таможанська Г. В., Рогач Д. О. Сучасні підходи до застосування засобів фізичної реабілітації при сколіотичній хворобі I–II ступенів. *Фізична реабілітація та рекреаційно-оздоровчі технології*. № 2. 2016. С. 87–91.

8. Мятяга Е. Н., Гончарук Н. В. Современные подходы к физической реабилитации девочек 13–14 лет при лордотической осанке. *Слобожанський науково-спортивний вісник*. 2012. №. 4. С. 122–127.

9. Давибіда Н. О., Попович Д. В., Безпалова Н. М., Довгань О. М., Коваль В. Б., Вайда О. В., Черній Ю. М. Масаж та лікувальна фізична культура як засоби фізичної реабілітації при різновидах сколіозу в дорослих та дітей з порушеннями опорно-рухового апарату. *Здобутки клінічної і експериментальної медицини*. 2019. № 2. С. 119–122.

References

1. Lupandina-Bolotova G. S., Taybulatov N. I., Ignatov D. A., Namazova-Baranova L. S., Polyakov S. D., Perevozchikova E. P. (2015). Funktsionalnyye narusheniya pri deformatsiyakh pozvonochnika i metody ikh korrektsii. *Voprosy sovremennoy pediatrii. (Questions of modern pediatrics)*, 14 (2), 201–210 (In Russian).
2. Enikeyev A. R. (2016). Organnaya patologiya u detey so skoliozom: faktory riska. profilaktika. reabilitatsiya : avtoref. dis. d-ra med. nauk. Ufa (In Russian).
3. Diachenko Yuliia. (2013). Suchasni pohliady shchodo fizychnoi reabilitatsii ditei iz patolohichnymy zminamy oporno-rukhevoho aparatu. *Moloda sportyvna nauka Ukrainy (Young sports science of Ukraine)*, 3, 116–122 (In Ukrainian).
4. Totskaya E. G., Shelyakina O. V., Mamonova E. V., Mikhaylov V. P., Stepanov V. V., Strygin A. V. (2012). Realizatsiya programm reabilitatsii v travmatologii i ortopedii pri vnedrenii innovatsionnykh mediko-organizatsionnykh tekhnologiy. *Khirurgiya pozvonochnika (Spine Surgery)*, 2, 94–101 (In Russian).
5. Peshkova O. V., Myatyga E. N., Bismak E. V. (2012). Fizicheskaya reabilitatsiya pri narusheniyyakh osanki i ploskostopii. Kharkov (In Russian).
6. Dudin M. G., Pinchuk D. Yu. (2009). Idiopaticheskyy skolioz: diagnostika. patogenez. SPb.: Chelovek (In Russian).
7. Tamozhanska H. V., Rohach D. O. (2016). Suchasni pidkhody do zastosuvannia zasobiv fizychnoi reabilitatsii pry skoliotychnii khvorobi I–II stupeniv. *Fizychna reabilitatsiia ta rekreatsiino-ozdorovchi tekhnologii (Physical rehabilitation and recreational-health technologies)*, 2, 87–91 (In Ukrainian).
8. Myatyga E. N., Goncharuk N. V. (2012). Sovremennyye podkhody k fizicheskoy reabilitatsii devochek 13–14 let pri lordoticheskoy osanke (In Russian). *Slobozhanskyi naukovo-sportyvnyi visnyk (Slobozhjan Scientific and Sports Bulletin)*, 4, 122–127 (In Ukrainian).
9. Davybida N. O., Popovych D. V., Bezpalova N. M., Dovhan O. M., Koval V. B., Vaida O. V., Chernii Yu. M. (2019). Masazh ta likuvalna fizychna kultura yak zasoby fizychnoi reabilitatsii pry riznovydakh skoliozu v doroslykh ta ditei z porushenniamy oporno-rukhevoho aparatu. *Zdobutky klinichnoi i eksperymentalnoi medytsyny (Achievements in clinical and experimental medicine)*, 2, 119–122 (In Ukrainian).

Рецензент: д.пед.н., професор Поташнюк І. В.

Сотник Жанна Григорівна, к.фіз.вих., доцент, завідувач кафедри фізичної культури і спорту, **Велінець Петро Васильович**, викладач кафедри здоров'я та фізичної терапії, **Мішак Едуард В'ячеславович**, студент факультету здоров'я, фізичної культури і спорту (Міжнародний університет імені академіка Степана Дем'янчука, м. Рівне, ioannapeace@gmail.com)

ФОРМУВАННЯ ДУХОВНОСТІ ТА ФІЗИЧНОЇ ДОСКОНАЛОСТІ КОЗАЦЬКОЇ МОЛОДІ У ПЕРІОД ЗАПОРІЗЬКОЇ СІЧІ

***Анотація.** У статті досліджено умови формування козацької педагогіки та утворення козацьких шкіл у період Запорізької Січі. Висвітлено засоби і методи фізичного виховання козацької молоді у той час. Виокремлено складові фізичної підготовки козацької молоді. Обґрунтовано доцільність вивчення і відтворення цілісної системи фізичної культури запорізьких козаків. Запропоновано напрями впровадження козацької педагогіки у навчально-виховний процес дітей та молоді.*

***Ключові слова:** козацька педагогіка, духовність, фізична підготовка, система фізичної культури.*

Sotnyk Zhanna Hryhorivna, PhD in Physical Education and Sports, Associate Professor, Head of the Department of Physical Culture and Sports, **Velinets Petro Vasyliovych**, Lecturer of the Department of Health and Physical Therapy, **Mishak Eduard Viacheslavovych**, student of the faculty of health, physical culture and sports (Academician Stepan Demianchuk International University of Economics and Humanities, Rivne), ioannapeace@gmail.com

FORMATION OF SPIRITUALITY AND PHYSICAL PERFECTION OF THE COSATIC YOUTH IN THE PERIOD OF ZAPOROZHIAN SICH

Abstract.

***Introduction.** Cossack pedagogy has centuries-old traditions in personality formation. It combines spirituality and physical fitness. Nowadays it becomes one of the effective systems of spiritual, patriotic and physical hardening of children and youth.*

***Purpose.** The purpose of our study is to determine the peculiarities of formation of spirituality and physical training of Cossack youth during the Zaporozhian Sich period.*

***Methods.** The methods of analysis of Cossack pedagogy formation conditions in the period of Zaporozhian Sich, generalization of methods and means of physical education of Cossack youth are used in the work.*

Results. For centuries, Cossacks used to be the most powerful military-defense and spiritual force that struggled with the invasive policies of neighboring states. At that time, the Cossacks had a high level of physical fitness due to the martial arts, as well as the cultural and spiritual perfection of the individual. The culture of the Cossack state was multifaceted and original, which became the basis for the formation of Cossack pedagogy. The main purpose of Cossack pedagogy was to combine upbringing both in the family, in educational institutions and in the public life of the Cossack knight. Physical training of Cossacks can be divided into the following directions: development of motor qualities, namely strength, agility, endurance; improvement of swimming, running, riding skills; improving the skills of owning different types of weapons control and using your own body.

Originality. The article proposes to carry out in-depth research on the study of the education, training and quenching of Zaporozhian Cossacks to recreate a complete system of physical culture of the Cossacks of Zaporizhian Sich; to generalize the experience of introducing Cossack pedagogy into the educational process of Ukrainian educational institutions; to develop training programs for specialists in physical culture and sports on realization of tasks of Cossack pedagogy in educational establishments.

Conclusion. The formation of a worthy personality, a Cossack knight, depends entirely on the spiritual environment, the level of culture, decency and professionalism of his mentors, the system of education and upbringing of children and young people.

Key words: Cossack pedagogy, spirituality, physical training, physical culture system.

Українська козаччина – є унікальним феноменом, який, незважаючи на численні дослідження, донині залишається цілісно не вивченим. Не маючи власної державності, наш народ спромігся сформувати регулярні збройні сили, що є обов'язковою інституцією державності нації. Саме в козацькому середовищі зародилася, сформувалася й зміцніла свідомість відокремленості від інших суспільних станів, виробився своєрідний імунітет, що полягав у неприйнятті звичайної влади, а в підпорядкуванні лише своїй старшині, позбавленні від різних повинностей, праві вільно розпоряджатися власними статками. Запорізька Січ, подібно до лицарського ордену, була осередком православ'я, національно-визвольних рухів в Україні [1].

У минулому Україну називали «козацька земля», «козацька нація». Багато вчених, державних і політичних діячів інших країн сприймали козацтво як дивовижний винахід українського національного генія. Упродовж століть козаки були наймогутнішою військово-оборонною і духовною силою, яка звитязно боролася із загарбницькою політикою сусідніх держав, їхніми мілітаристськими арміями [2]. Слава про волелюбних, українських предків,

несхитну волю славних козаків, живе і донині. І сьогодні, коли мова йде про становлення незалежної України, як ніколи, актуальним є вивчення героїчного минулого нашого народу. Козацтво заклало основу виховання української молоді, яке тісно пов'язане із волелюбним духом козаків, побратимством. Основою козацького виховання є принципи гуманізму, демократії, націоналізму та ідеї української етнопедагогіки [3].

Питання козацької педагогіки, як складової системи виховання розглянуто в працях Береки В. Є., Гіджеліцького І. К., Орловської Н. М. [3]. Авторами досліджено досвід впровадження козацької педагогіки у навчально-виховний процес загальноосвітніх навчальних закладів, а саме створення та діяльності дитячо-юнацьких організацій на основі козацьких традицій, навчально-виховних закладів козацько-лицарського спрямування.

У свій час козаки мали високий рівень фізичної підготовленості завдяки бойовим мистецтвам, а також культурній та духовній досконалості особистості. Техніка виконання рухів з рукопашного боку запозичена з народних танців і базується на особливостях конституції тіла [4].

Система козацьких єдиноборств має позитивний вплив на духовний розвиток особистості, формування духовності та православного світогляду українських традицій та військової науки [5].

Метою нашої статті є розкриття особливостей формування духовності та фізичної підготовки козацької молоді у період Запорізької Січі.

Відповідно до визначеної мети в статті реалізуються такі завдання:

- дослідження умов формування козацької педагогіки та утворення козацьких шкіл;
- висвітлення засобів і методів фізичного виховання козацької молоді у період Запорізької січі.

За свідченням літературних джерел духовна культура українського народу досягла високого розвитку в період існування козацької держави (1648–1781 рр.). Запорозьке козацтво впродовж трьох століть мало вплив на економічний, політичний і культурний розвиток України. У XVI – XVIII ст. домінувала високо розвинута самобутня культура Січі, що мала величезний вплив на національну самосвідомість українського народу.

Формування культури Запорозької Січі відбувалось на українських генетичних джерелах і містило глибокі традиції українського народу, а також історичні особливості життя Січі та духовній культурі. Козацтво Запорозької Січі поповнювалось із втікачів від кріпацтва, національних та релігійних переслідувань з різних регіонів України, з усїєї Російської імперії та з інших країн. Таким чином відбувалось переплетення різних культур, і кожен, хто приходив на Січ, вносив у культурне середовище щось своє, певні риси, особливості культури і мистецтва свого народу. Завдяки цим обставинам сформувалась оригінальна, яскрава, різнобарвна самобутня культура, що вплинула на розвиток культури України.

Оскільки козацька культура є унікальним і неповторним явищем, фахівці вказують на феномен барокового забарвлення та «химерного» стилю, що пояснюється непростими, бурхливими соціально-історичними обставинами. А саме визвольною війною середини XVII ст., постійними військовими походами, перебуванням на межі життя і смерті, а також сприйняттям світу, людського життя козаками як швидкоплинного і скороминущого явища, своєрідної гри, сповненої ілюзій, химер і вигадок. Для того, щоб збудити уяву, викликати контрастні емоції козаки намагалися прожити барвисте та яскраве життя, прагнули до веселощів і радості. Завжди було місце для подвигу, вчинку, який козак ціною, можливо, найдорожчого, мав принести добро громаді, користь для спільної справи.

Козаки на той час представляли лицарів-воїнів, своєрідне військово-чернече братство, у якого одним із головних завдань було оборона церкви та віри. Культ побратимства, товаришування у свідомості козака був нерозривно пов'язаний із християнською ідеєю самопожертви заради ближнього. Тому релігійність і духовність виступали вагомими критеріями відбору в козацьке середовище, своєрідною візиткою, ідентифікацією козака як православного християнина й українця. Свідченням цього були походи козаків двічі на рік на прощу до Києво-Печерського, Самарського, Мотронинського, Межигірського та інших православних монастирів [6]. Православна віра була характерною рисою запорозьців у їх власній самосвідомості: «Від давніх часів ми, військо запорізьке, ніякого іншого наміру не мали, тільки ... стояння проти ворогів за збереження церков святих та за цілість усього православного християнського народу» (Договір і Конституція Пилипа Орлика) [7].

Діяльність козацьких шкіл становила важливий етап в історії освіти України. Запорізький уряд на чолі з кошовим отаманом дбали про розгалужену системи освіти. На той час у Запоріжжі існувало три типи шкіл: січові, монастирські та церковно-парафіяльні. Діти, які за певних обставин опинилися на Січі, приходили самі або ж були звідкись вивезені й усиновлені козаками, навчалися у січовій школі. Монастирська школа на Січі існувала при Самарсько-Миколаївському монастирі ще із 70-х років XVI століття, де на чолі з самарським ієромонахом хлопців навчали грамоти, письма, молитов та Закону Божого. А церковно-парафіяльні школи навчали дітей при всіх січових парафіяльних церквах. Ці школи отримали назву «вокальної музики та церковного співу». Найвідомішим навчальним закладом такого зразка була школа в слободі Орловщина (на лівому березі річки Орел). У 1754 році з ініціативи кошового отамана Якіма Гнатовича була створена школа, яка впродовж 15 років готувала писарів для військових канцелярій України.

Школи Запорозької Січі продовжували традиції братських шкіл, в яких навчання обов'язково поєднувалося з вихованням і велося українською мовою. В багатогранному та змістовному художньому житті Запорозької

Січі чільне місце належало музиці, співу і танцям. В той час музика мала військовий характер і використовувала духові й ударні інструменти: труби, сурми, литаври, барабани, бубни. Високого розвитку набуло хорове мистецтво. Адже впродовж багатолітнього періоду національно-визвольної боротьби український народ поряд з піснями творив думи: героїчну, драматизовану і водночас пройняту великим ліризмом поезію. Твори виконувалися під акомпанемент бандури (кобзи) або ліри. Думи і народні пісні виконувалися «кобзарями», які часто й творили музику. Неперевершеною популярністю в козацькому середовищі користувалися танці, де найулюбленішим з них був гопак, який виконували лише чоловіки. Основою танцю становила імпровізація, під час якої танцюристи демонстрували своє вміння.

Культура козацької держави була багатогранною і самобутньою, вона стала основою формування козацької педагогіки. Головною метою якої було поєднання виховання в родині, освітніх закладах та громадському життю козака – лицаря, мужнього і відважного охоронця рідної землі, справжнього патріота з яскраво вираженою національною свідомістю і самосвідомістю, високою духовністю і моральністю, волелюбністю і шляхетністю [8]. Основні завдання полягали у вихованні фізично здорових представників рідного народу, носіїв і творців національної культури та прищепленні у них любові до волелюбних заповідей предків, пробудженні ненависті до всього злого і потворного.

Створена козаками педагогіка ввібрала в себе ідейно-моральний, емоційно-естетичний, психолого-педагогічний змісти багатирської епохи з життя наших пращурів, періоду Київської Русі.

Провідні ідеї козацького руху були найважливішими в національній системі освіти і виховання. Педагогічна мудрість козаків сприяла зміцненню української системи виховання, яка в той час досягла апогею свого розвитку. Виникали перші українські академії, що стали відомими центрами розвитку вищої освіти, науки і культури України, усіх східнослов'янських земель. Чимало козацьких лідерів (гетьманів, полковників, сотників, кошових та ін.) мали вищу освіту, вивчали українську народну і світову філософію, логіку, психологію, історію, риторіку, поезику, оволодівали латинською, грецькою, старосвйською, польською, німецькою та іншими мовами.

Під могутнім захистом козацьких збройних сил в Україні існували різні типи навчальних закладів. Поряд з академіями, братськими, дяківськими, церковними, монастирськими школами, колегіумами, народними професійними школами мистецтв і ремесел (кобзарства, гончарства, бортництва та ін.) працювали козацькі, січові школи на території Січі, земель Війська Запорізького та Гетьманщини. Основу вітчизняної системи виховання складали козацькі виховні ідеї, які були відомі далеко за межами України.

У цих навчально-виховних закладах панував волелюбний дух козацтва. Чільне місце відводилося ідеям і засобам народної педагогіки, українсько-

знавства. Всі вихованці разом із батьками, педагогами брали активну участь у впровадженні в життя народних традицій, звичаїв і обрядів. Як окремий напрям розвивалося фольклорне виховання, серцевиною якого були пісні, думи, легенди, перекази, балади, прислів'я, приказки про козаків, їхню героїчну боротьбу проти чужоземних загарбників.

Певна увага приділялась у січових школах емоційній вольовій підготовки та вишколу молодих людей, які готувалися безпосередньо до козацької служби. Емоційна вольова підготовка полягала у формуванні емоційної врівноваженості, витримки, мужності й відваги. Для цих шкіл характерним були строгий розпорядок дня, контроль за дітьми з боку старших козаків, вчителів-наставників, священників, шкільних отаманів, котрі обиралися самими учнями на демократичних засадах. Все це сприяло формуванню вольових якостей таких, як дисциплінованість, організованість, відповідальність, ретельність і цілеспрямованість [9].

Загартування здоров'я, національне (етнічне) виховання тіла, фізичний вишкіл дітей були традиціями козацької педагогіки. На високому рівні існував культ міцного, загартованого здоров'я і фізичної сили людини, її всебічного розвитку і досконалості. Упродовж року козаки купалися у водоймах, добре знали секрети і рецепти народної медицини, тому практично не хворіли. Приймали участь у змаганнях на силу, прудкість, спритність, винахідливість, влучність під час свят, народних ігор. Традиційними змаганнями були на конях, про що свідчить прислів'я «Козак без коня – не козак». Молоді козаки виробляли на конях всілякі вправи: розігнавши коня, ставали ногами на кульбаку, підкидали догори шапку і влучали в неї кулею з рушниці, перестрибували кінсьми рівчачки й тини, вибігали кінсьми на кругобокі могили, а далі зводилися один з одним рубатися шаблями «до першої крові».

Молодь у школі і поза школою вчили молитися Богу, на коні реп'яхом сидіти, шаблею рубати і відбиватися, з рушниці гострозоро стріляти та списом колоти. Дітей постійно вишколювали в плаванні, веслуванні, керуванні човном, переховуванні від ворога на дні водойми за допомогою очеретини. Для рухливих ігор дітей були характерними висока моторність, різноманітність та динамічність, а також єдність фізичного, психофізичного та морального виховання. На Січі були створені спеціальні фізичні і психофізичні вправи для всебічного загартування і саморозвитку.

Дітей в школах вчили боротьбі під назвою «гопак», для якого притаманні бойовитість рухів і духу, оборонний характер дій, наступальність і триумф перемоги [9]. Гопак почали культивувати ще наші пращури, яких називали волхвами. Вони не мали права носити зброю, тому змушені були винайти способи самозахисту за допомогою свого тіла і рук; оволодівали прийомами боротьби руками і ногами з такою силою, що перед ним не міг встояти жоден воїн [10]. Мистецтво волхвів перейняли козаки, де тренування

здійснювалося під музику для кращого засвоєння прийомів боротьби. З часом відбулось «відокремлення» фізичних вправ, прийомів, рухів від їхнього первинного призначення, самозахисної, оборонної мети.

До складу системи самозахисту «гопака» входили акробатичні вправи, концентрація внутрішньої енергії людини на окремі моменти, характер рухів, силу ударів ніг і рук. Така злагоджена техніка виконання різноманітних прийомів, рухів у супроводі музики збереглась у вигляді сценічного, колись бойового, танцю. Бойовий гопак представляє собою стрибкову систему дальнього бою, який не поступає світовим стилям східної боротьби. В гопаку виділяють два основних компоненти: основи фізичної і психічної підготовки козаків для особистого захисту і поразки супротивника. Прикладний характер гопаку полягає в оволодінні засобами і методами ведення поєдинку. Арсенал техніки включає стійки, пересування, приземлення, способи поразки супротивника, прийоми захисту.

Стійки в боротьбі гопак ділились на дві групи. До перших належали стійки, що виконувались козаками перед початком поєдинку, а саме привітання партнера. До цієї групи належало положення «тризубець», яке виконувалось під час різних ритуальних обрядів, а також і під час молитви. До другої групи входили бойові стійки, які відрізнялись між собою положенням рук і ніг. При стійці «свічка» ступні ніг розташовані разом, руки опущені донизу, плечі випрямлені. При стійці «шерега» носки ніг в сторони. Ці стійки застосовувались переважно перед початком вправ чи перед поєдинком. В наступальних бойових стійках руки борців були підняті до рівня підборіддя, а проекція центру ваги була несиметричною. Центр ваги зміщувався і залежав від положення ноги при стійці. Таким чином стійки поділялися на наступальні: «вій», «щит» і захисні: «мур», «вежа». До них же належала симетрична стійка «вершник», з опорою на одній нозі – «журавель» і стійка «ведмідь» з піднятими вгору руками і зігнутими в колінах ногами. Переважна більшість стійок в тій чи іншій мірі моделювали особливості руху і пози птахів і звірів, окремих видів діяльності людей. Все це свідчить про те, що боротьба гопак удосконалювалась упродовж багатьох століть на основі спостережень за живою природою. Підтвердженням цього були різноманітні специфічні позиції, в які ставав козак після удару супротивника і виконання власних рухів. Зокрема, це «павук», «жаба», «собачка», які є зручними для наступальних ударів ногами [11].

Головними засобами пересування під час двобою у гопаку були бойові кроки, біг, стрибки, повзунці. Серед кроків виділялися: основний крок, «тропотянка», м'який крок, галоп, ковзний крок, крок аркана, задній крок, крок «прибій», схресний крок, крок, «чесанка», крок «дубони», «стукалочка» та інші. Назви кроків вказують на їх тактично-бойове призначення. Крок чесанка відволікав увагу супротивника специфічними рухами ніг. Крок

дубон (від дієслова бубонити – зчиняти шум притопуванням ніг) відволікав увагу супротивника від основних намірів.

З бойових бігів виділялися: «доріжка», «вихилясанка», «дрібушка», біг з підстрибуванням, галоп. У переважній більшості бігові вправи мали також тактично-бойове спрямування.

В сучасному вигляді гопак включає специфічні фізичні та психофізичні прийоми. «Повзунці» – система боротьби із супротивником із захистом нижньої частини тіла. «Голубці», «тинки» – система боротьби, яка передбачає захист середньої частини тіла. Учень оволодівав методами боротьби ногами проти верхньої частини тіла супротивника, а саме голови, шиї, грудей і рук. Вправа «пістоль» виконується ударом в сторону однією ногою у стрибку; вправа «розніжка» – ударом двома ногами в сторону в стрибку; вправа «шулик» – ударом двома ногами вперед також у стрибку; вправа «чорт» – удар в стрибку з поворотом тулубу на 360 градусів: вправа «коза» – удар в стрибку в обороті.

Існувала також система козацького одноборства «гойдок», яку опановували, як правило, козацькі розвідники-пластуни. Техніка цього виду боротьби полягала в тому, що боець «прилипає» до суперника і повторював за ним всі його рух. В разі помилки супротивника нападав на нього, брав у полон чи знешкоджував [9]. Арсенал прийомів цього виду дозволяв козаку битися вночі з декількома супротивниками.

Інша система боротьби «спас» носила суто оборонний характер, якому властиве філігранне відпрацювання техніки блокування дій супротивника.

Юнаків також вчили боротися навкулачки, «на ремнях», «навхрест», на палицях. Оволодіння технікою одноборств і високі моральні принципи під час тренувань і змагань складали єдине ціле, що гарантувало їй безпеку та формування особистості.

Вершиною козацьких бойових мистецтв (відомою ще під назвою «господар ночі») вважають боротьбу козаків-характерників. Постійні фізичні та психологічні тренування сприяли розвитку внутрішніх сил, фізичних здібностей, потенцій у козаків. Багато сучасників переконані у надприродній силі козаків. Окремі козаки оволодівали психофізичними прийомами настільки, що не відчували больових ударів супротивника. Вони зосереджували свою енергію на ті частині тілі, куди спрямовувався удар ворога.

Також козаки опановували спеціальні дихальні вправи. Різні історичні джерела описують запорожців, які відчували в собі «волю-вогненну та силу богатирську» [12]. Академік Д. І. Яворницький писав, що серед козаків були справжні велетні, як богатир Васюринський козарлюга, від подиху якого людина падала з ніг [10].

Юні козаки займалися фехтуванням, тренувалися орудувати шаблею, змагались один з одним, при цьому дотримувалися суворих правил техніки безпеки. Якщо справа доходила до «першої крові» змагання припинялися

негайно, а «винуватець» першим повинен був надати медичну допомогу своєму супротивнику. Жорстко крали тих, хто діяв не чесно й не справедливо, порушував правила змагань [10]. На велику популярність козацької педагогіки вказує такий факт, що майбутній козак повинен був проплисти певну відстань проти течії по Дніпровським порогах.

Кожної весни вище Дніпровських порогів, поперек бурної річки, козаки змагались у веслуванні. Перемагав той козак, чий човен фінішував на протилежному березі точно напроти місця старту. Часто проводилися змагання з пірнання у воду. Старшина опускав прокуруну трубку в річку, і молоді козаки наввипередки пірнали, щоб дістати її з дна. Особливо почесним вважалося взяти трубку із річного піску без допомоги рук, лише одними зубами, і винести її на поверхню.

Самим відповідальним випробуванням для молоді було подолання Дніпровських порогів, після успішного виконання яких вони отримували звання «істинного» запорізького козака. Подолати пороги було справою вельми важкою і небезпечною. Ось як описує перехід через пороги Е. Лясота: «Пороги – це підводні камені або скелясті місця, де Дніпро тече через суцільні кам'яні скелі, частина з яких під водою, частина на рівні з нею, а деякі виступають високо на водою, тому плити дуже небезпечно, особливо коли вода низька. В небезпечних місцях люди виходять, й частина їх притримує човни на довгих мотузках чи лінвах, а інші заходять у воду, підіймають човни над гострим камінням і переносять. При цьому ті, хто притримує човни лінвами, повинні уважно стежити за тими, хто у воді, й натягати чи попускати линви за їх командою, аби човен не вдарився, бо його легко пошкодити».

Козаку, як воїну, крім всебічного фізичного і психофізичного розвитку, потрібно було блискуче володіти в бою всіма видами зброї. Серед вогнепальної зброї широко використовувались мушкети, рушниці та пістолі. Із зброї в рукопашному бої на першому місці стояли шаблі. Як істинний лицар запорожець надавав перевагу шаблі, називаючи її «чудесною зброєю». Досить поширеним у козаків був спис. Окрім шабел і списів, із «рукопашної» зброї були відомі запорожцям келепи або бойові молотки.

Наставники розуміли, що лише єдність духовної та фізичної культури забезпечує формування цілісної особистості, тому і приділяли виняткову увагу такому фізичному вихованню, яке істотно впливало на духовний світ, а саме на спосіб і глибину мислення, емоційні стани, естетичні смаки та уподобання, характер та світогляд молоді.

Фізична досконалість запорозьких козаків досягалася завдяки таким основним принципам: козаки ніколи не обирали старшинами фізично недосконалих людей; свій вільний час практично всі запорожці присвячували виконанню фізичних вправ; одним з основних критеріїв переходу молодика в «істинного» запорожця була його фізична підготовленість; постійно й

безперервно здійснювалося посилене фізичне виховання дітей і молоді в січових школах та школах джур [13].

Сучасники для відновлення традиційної козацької системи фізичної підготовки використовують різну інформацію. Нами бралась інформація зі статуту стройової козачої служби 1899 року. Можна передбачати, що більшість вправ також були включені до програми фізичної підготовки молоді у пору розквіту козацтва. Фізична підготовка козаків складалася з гімнастики, верхової їзди, джигітовки (трюків на коні) та вправ зі зброєю.

Гімнастика включала підготовчі вправи, а саме рухи голови, рук, ніг, всього тіла при вільному положенні тіла, без будь-якого напруження. Рухи голови і тіла рекомендовано виконувати плавно, а колоподібні махи руками, підйоми на пальці ніг і присідання – за рахунок кроку. Стрибки виконувалися у висоту, довжину і вниз. У довжину козаки стрибали від 1,40 метрів, у висоту – від 1,40 до 2,8 метрів. Передбачались стрибки з висоти до 2,1 метрів вниз. Вимоги до силових вправ полягали у підтягуванні голови вище поперечини і повторенні цієї вправи певної кількості разів. Застосовувались вправи на дерев'яному коні, який дійсно повторював форму тварини, чим суттєво відрізнявся від гімнастичного «коня». Дерев'яний корпус обтягувався шкірою або шкірою з шерсті, закріплювалася грива і сідла. Таке обладнання допомагало навчити майбутніх вершників впевнено триматися у сідлі.

Оскільки фехтування вважалося ефективним елементом фізичної підготовки, привертає увагу тренування з шаблею. Удари спочатку завдавалися опудалам, лозі або глини стоячи на землі, пізніше – верхи на конях. Пікою кололи або били по солом'яних щитах, опудалах і кулях. Такі заняття розвивали необхідну швидкість руху і реакції у захисті чи атаці, спритність рухів і ударів при раптовій зміні положення тіла суперника, силову витривалість ніг. Після оволодіння техніки фехтування переходили до тактики, а саме до опанування дій під час поєдинку. Тактика вимагає розвитку та удосконалення психічних якостей: рішучості, здатності придушити негативні емоції, а також розвиває увагу до дій суперника, вчить аналізувати його рухи. Майбутні козаки у три роки їздили верхи по двору під наглядом, а в п'ять років були вже досвідченими вершниками. Все це сприяло розвитку координації рухів, вмінню поєднувати свій центр ваги з центром ваги коня. Юнаки застосовували дерев'яного коня для навчання заскочити на коня через круп і збоку, перестрибнути його кількома способами. За допомогою джигітовки розвивали спритність і сміливість. Вчилися їй спочатку на дерев'яному обладнанні. У подальшому виконували вправи зі зброєю на коні, рубання опудал, піднімання предметів із землі, нахилянням в різні сторони, їзда стоячи, вниз головою та інші вправи.

Таким чином, знання, вміння і навички формування козака-лицаря як особистості відбувалося у школах під призвою козацької педагогіки. Духовні традиції козацтва стали основою менталітету українського козака,

невід’ємною частиною історичної сутності. Козацька педагогіка, яка має віковічні традиції, поєднує духовність і фізичну підготовку, і стає в наш час однією з найефективніших засобів духовного, патріотичного і фізичного загартування дітей і молоді. Важлива роль козацької педагогіки спонукає нас:

- проводити поглиблені дослідження щодо вивчення системи освіти, виховання і загартування запорізьких козаків;
- відтворити систему фізичного виховання козаків Запорізької Січі;
- узагальнити досвід впровадження козацької педагогіки у навчально-виховний процес закладів освіти України;
- розробити програми підготовки фахівців з фізичної культури і спорту для реалізації ними завдань козацької педагогіки у закладах освіти.

Список використаних літературних джерел

1. Рудакова Н. І. Художня трансформація образу козака в українській народній прозі: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук: 10.01.07. Київ, 2007. 22 с.

2. Смолій В. А. Історія українського козацтва: нариси у 2 т. Київ, 2006. Т.1. 800 с.

3. Берега В. С., Гіджеліцький І. К., Орловська Н. М. Козацька педагогіка і навчально-виховний процес у закладах освіти. Збірник матеріалів науково-методичного забезпечення впровадження козацької педагогіки. Кам’янець-Подільський, 2018. 237 с.

4. Джуль Й. В., Корнійчук Я. А., Велінець П. В. Рукопашний бій українських козаків як вид бойового мистецтва і особливості його біомеханіки. *Збірник тез виступів Міжнародної науково-практичної конференції «Проблеми та перспективи розвитку вищої школи та економіки в XXI столітті» (26–27 жовтня 2017 р.)*. Рівне. С. 196–199.

5. Велінець П. В., Корнійчук Я. А. Православний світогляд у системі козацьких єдиноборств як валеологічні аспекти духовності. Валеологія: сучасний стан, напрямки та перспективи розвитку. *Матеріали XV Міжнародної науково-практичної конференції (5–7 квітня 2017 р.)*. Харків, 2017. С.13–17.

6. Магюхіна О. А., Денісов Я. Я. Етика та військові чесноти запорізьких козаків як військового стану України. *Вісник Національного університету «Львівська політехніка»*, 2001. № 431: Держава та армія. С. 114–120.

7. Алферов О. Договори і постанови ... (Конституція Пилипа Орлика). Київ, 2010. 149 с.

8. Овод Ю. В. Козацька педагогіка про формування інтелекту, тіло виховання та духовності. Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія «Педагогіка, соціальна робота», 2014. Випуск 31. С. 115–117.

9. Івашківський В. Система виховання дітей в Україні до розквіту козацтва. *З історії педагогіки*. URL: file:///C:/Users/www/AppData/Local/Temp/Psh_2014_12_13-2.pdf (дата звернення: 10.10.2019).

10. Руденко Ю., Губко О. Українська козацька педагогіка: витоки, духовні цінності, сучасність. Київ, 2007. 384 с.

11. Завацький В. І., Цюрь А. В., Бичук О. І., Понамаренко Л. І. Козацькі забави. Луцьк, 1994. 109 с.

12. Івашківський В. Історичні витоки національного бойового мистецтва «Хотринг». URL: <http://lib.iitta.gov.ua/8670/1/%D0%92.%D0%92..pdf> (дата звернення: 10.10.2019).

13. Лях М. В. Фізичне виховання молоді козацької доби та учнів козацьких класів сучасної школи. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 2014. № 7 (41). С. 295–303.

References

1. Rudakova N. I. (2007). Khudozhnia transformatsiia obrazu kozaka v ukrainiskii narodnii prozi: avtoref. dys. na zdobuttia nauk. stupenia kand. filol. nauk: 10.01.07. Kyiv (In Ukrainian).
2. Smolii. V. A. (2006). Istorii ukrainskoho kozatstva: narysy u 2 t. Kyiv. T.1 (In Ukrainian).
3. Bereka V. Ye, Hidzhelitskyi I. K., Orlovska N. M. (2018). Kozatska pedahohika i navchalno-vykhovnyi protses u zakladakh osvity. Zbirnyk materialiv naukovy-metodychnoho zabezpechennia vprovadzhennia kozatskoi pedahohiky. Kamianets-Podilskyi (In Ukrainian).
4. Dzhun Y. V., Korniiichuk Ya. A., Velinets P. V. (2017). Rukopashnyi bii ukrainskykh kozakiv yak vyd boiovoho mystetstva i osoblyvosti yoho biomekhaniky. *Zbirnyk tez vystupiv Mizhnarodnoi naukovy-praktychnoi konferentsii «Problemy ta perspektyvy rozvytku vyshchoi shkoly ta ekonomiky v XXI stolitti»*. Rivne. 196–199 (In Ukrainian).
5. Velinets P. V., Korniiichuk Ya. A. (2017). Pravoslavnyi svitohliad u systemi kozatskykh yedynoborstv yak valeolohichni aspekty dukhovnosti. Valeolohiia: suchasnyi stan, napriamky ta perspektyvy rozvytku. *Materialy XV Mizhnarodnoi naukovy-praktychnoi konferentsii*. Kharkiv. 13–17 (In Ukrainian).
6. Matiukhina O. A., Denisov Ya. Ya. (2001). Etyka ta viiskovi chesnoty zaporizkykh kozakiv yak viiskovoho stanu Ukrainy. *Visnyk Natsionalnoho universytetu «Lvivska politekhnika»*. № 431: Derzhava ta armii. 114–120 (In Ukrainian).
7. Alferov O. (2010). Dohovory i postanovy ... (Konstytutsiia Pylypa Orlyka). Kyiv. (In Ukrainian).
8. Ovod Yu. V. (2014). Kozatska pedahohika pro formuvannia intelektu, tilo vykhovannia ta dukhovnosti. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho natsionalnoho universytetu. Seriia «Pedahohika, sotsialna robota»*. Vypusk 31. 115–117 (In Ukrainian).
9. Ivashkivskyi V. Systema vykhovannia ditei v Ukraini do rozvytku kozatstva. Z istorii pedahohiky. URL: file:///C:/Users/www/AppData/Local/Temp/Psh_2014_12_13-2.pdf (Last accessed: 10.10.2019) (In Ukrainian).
10. Rudenko Yu., Hubko O. (2007). Ukrainska kozatska pedahohika: vytoky, dukhovni tsinnosti, suchasnist. Kyiv (In Ukrainian).
11. Zavatskyi V. I., Tsos A. V., Bychuk O. I., Ponamarenko L. I. (1994). Kozatski zabavy. Lutsk (In Ukrainian).
12. Ivashkivskyi V. Istorychni vytoky natsionalnoho boiovoho mystetstva «Khotrynh». URL: <http://lib.iitta.gov.ua/8670/1/%D0%92.%D0%92..pdf> (Last accessed: 10.10.2019) (In Ukrainian).
13. Liakh M. V. (2014). Fizychno vykhovannia molodi kozatskoi doby ta uchniv kozatskykh klasiv suchasnoi shkoly. *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnologii (Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies)*, 7 (41). 295–303 (In Ukrainian).

Рецензент: д.пед.н., професор Поташнюк І. В.

Шепелев Александр Александрович, аспірант (Міжнародний університет імені академіка Степана Дем'янчука, м. Рівне), **Сотник Олег Володимирович**, старший викладач кафедри фізичного виховання (Національний університет водного господарства та природокористування, м. Рівне), sashashepshepelev@gmail.com,

ВИКОРИСТАННЯ ЕЛЕМЕНТІВ РІЗНИХ ВИДІВ СПОРТУ ПІД ЧАС ПРОВЕДЕННЯ ЗАНЯТЬ З ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Анотація. У статті розглянуто використання елементів різних видів спорту під час проведення занять з фізичного виховання дітей дошкільного віку. Визначено особливості складання програм з фізичного виховання, методи й форми проведення занять з різних видів спорту, вікові особливості та рекомендації для подальшого складання методик та програм занять з різних видів спорту. Обгрунтовано важливість формування потреби в здоровому способі життя у дітей дошкільного віку.

Ключові слова: програми занять, дошкільний вік, рухова активність.

Shepelev Oleksandr Oleksandroovich, Postgraduate (Academician Stepan Demianchuk International University of Economics and Humanities, Rivne), **Sotnyk Oleg Volodymyrovich**, Senior Lecturer of the Department of Physical Education (National University of Water and Environmental Engineering, Rivne), sashashepshepelev@gmail.com

USE OF DIFFERENT KINDS OF SPORTS ELEMENTS DURING PHYSICAL EDUCATION OF PRESCHOOL CHILDREN

Abstract.

Introduction. The article deals with elements from different kinds of sports for children of preschool age. The peculiarities of program preparation, methods and forms of conducting different kinds of sports, age peculiarities and recommendations for further preparation of their own methods and programs at basketball lessons are determined. It is also determined that preschool age is the most optimal period for shaping the need for a healthy lifestyle. The sooner and more consistently attention is paid to the health and physical activity of a child, the better his or her physical and mental development is.

Purpose. Analyze the use of elements from different sports during physical education classes.

Methods. *The study used the analysis and synthesis of literary sources, systematization, comparison, analysis of the content of training programs, manuals and textbooks.*

Results. *Training with the elements of sports is an important part of the process of forming a healthy, harmonious and comprehensively developed personality. Classes are aimed at health care and promotion; increasing the resistance of the child's body and improving its performance; timely formation of vital motor skills, development of physical qualities, ensuring the proper level of physical condition; nurturing interest and need for physical activity, forming a habit for a healthy lifestyle.*

Originality. *Knowledge of the theoretical aspects, as well as organizing and conducting classes in various sports gives the opportunity to form practical skills and abilities for the selected type of motor activity, which will increase the level and quality of a professional training.*

Conclusion. *The use of elements from different sports during physical education classes is analyzed. Recommendations for conducting classes in different sports (athletics, table tennis and football) are defined. The peculiarities of the program of classes, methods and forms of conducting classes for these types of motor activity are determined. Various aspects and examples of teaching and training methods were considered.*

Key words: *training programs, preschool age, motor activity.*

Закон України «Про дошкільну освіту» визначає збереження і зміцнення фізичного, психічного і духовного здоров'я дитини як першочергове завдання розвитку, навчання і виховання наймолодших громадян країни [1].

Необхідною умовою збереження і зміцнення усіх складників здоров'я, а отже й повноцінного і своєчасного розвитку фізичної, соціально-моральної, інтелектуально-пізнавальної, емоційно-ціннісної, творчої та інших сфер дитячої особистості є застосування в освітньому процесі дошкільних навчальних закладів науково-вивірених, експериментально апробованих інноваційних освітніх методик і технологій здоров'язбережувального і здоров'яформувального спрямування. Важливо, щоб такі методики і технології органічно інтегрувалися в цілісний освітній процес окремої вікової групи і всього дошкільного навчального закладу, реалізувалися комплексно через створення безпечного розвивального предметного, природного і соціального середовища, екологічно сприятливого життєвого простору, повноцінного медичного обслуговування, харчування, оптимізації рухового режиму, системний підхід до формування у дітей ціннісного ставлення до власного здоров'я і мотивації щодо здорового способу життя, дотримання гармонійних, доброзичливих взаємин між усіма суб'єктами освітнього процесу: педагогами, дітьми та батьками вихованців, залишаючи при цьому дитину центром усіх освітніх впливів.

Фізичному вихованню сприяє створення відповідних умов (раціонального режиму, харчування та ін.), урізноманітнення організаційних форм фізичного виховання (заняття, ранкова гімнастика, рухливі ігри тощо), підвищення рухової активності впродовж дня та інше [2].

Сучасний стан та історію розвитку дошкільного виховання в Україні досліджували такі науковці як: Авраменко О. М. [3], Е. С. Вільчковський [4], В. І. Дроздук [5], М. М. Єфіменко [6], І. П. Масляк [7], А. В. Полякова [8].

Провідні вітчизняні та іноземні науковці розглядають фізкультурну освіту як педагогічний процес передачі попередніми поколіннями наступним соціального досвіду з фізичної культури.

На сучасному етапі розвитку освіти особливо необхідно відзначити важливу роль фізкультурної освіти, починаючи з дошкільного віку, адже саме в ранньому віці закладаються основи здоров'я, всебічної рухової підготовленості та гармонійного фізичного розвитку [9].

Метою нашої статті є дослідження особливостей застосування елементів різних видів спорту у процесі фізичного виховання дітей дошкільного віку.

Формування основ здорового способу життя у дітей дошкільного віку передбачає широке використання у процесі організації їх життєдіяльності в дошкільних закладах комплексу різних засобів, серед яких: гігієнічні фактори (режим харчування, сон, робота й відпочинок, гігієна одягу, взуття, приміщень, обладнання тощо), фізичні вправи (гімнастика, ігри, елементи спорту і туризму, праця), чинники природного середовища (повітря, сонце, вода). Поряд з традиційними засобами фізичного виховання, оздоровлення дошкільників у практиці роботи дошкільних закладів знаходять місце інші [1].

Ю. О. Коваленко вважає що, оновлення сучасного змісту дошкільної освіти, зокрема фізкультурної, спрямоване на підвищення вимог до рівня загальної і спеціальної теоретичної та практичної підготовки фахівців, які організують рухову діяльність дітей у дошкільних навчальних закладах різного типу [10]. Проте існуюча система підготовки фахівців фізичного виховання та спорту, здатних на високому професійному рівні керувати процесом фізичного виховання дітей дошкільного віку не задовольняє сучасних потреб: у більшості випускників факультетів фізичного виховання не сформована готовність до фізкультурно-оздоровчої діяльності дітей дошкільного віку, яка значною мірою визначає успішність реалізації функцій інструктора з фізичної культури дошкільного навчального закладу.

Вирішальне значення для вдосконалення якості освіти дошкільників у галузі фізичної культури має професійна готовність фахівців, які організують їхню рухову діяльність. Ці обов'язки покладаються на інструктора з фізичної культури, діяльність якого вимагає індивідуального підходу до кожної дитини з урахуванням віку, стану здоров'я, особливостей психофізичного розвитку, а також рівня фізичної підготовленості.

А. В. Полякова [11] дослідила організаційно-методичні підходи до побудови раціонального режиму рухової активності дітей 3–4 років в умовах дошкільних навчальних закладах для підвищення їх фізичного стану. Автором

обґрунтовано, розроблено та експериментально перевірено організаційно-методичні підходи до побудови раціонального режиму рухової активності дітей. Процесуальне забезпечення рухової активності дошкільнят включає в себе супровід та організацію процесу рухової активності дітей у режимі дня дошкільного навчального закладу. Компонентами змістовного забезпечення запропонованої моделі є: зміст рухової активності, програмне забезпечення процесу фізичного виховання, адекватність змісту програм методам їх реалізації, удосконалення змісту рухової активності дітей, ступінь їх рухливості і руховий досвід, базові мотиви і потреби дітей в рухах, відповідність рухових завдань особливостям дітей [11]

У своїй статті Я. В. Смаль для підвищення ефективності фізичного виховання дошкільників запропонував застосовувати народну фізичну культуру: елементи національних видів спорту, танці, рухливі ігри. Використання цих засобів на заняттях, прогулянках та в самостійній діяльності дошкільників активізує діяльність дітей та підвищує їхній інтерес до виконаних фізичних вправ. Як зазначає автор розроблена ним програма, упроваджена в навчально-виховний процес дітей старшого дошкільного віку, а використання результатів дослідження дало змогу підвищити ефективність фізичного виховання у дошкільних навчальних закладах [12].

Н. В. Маковецька стверджує що, фундаментальне оновлення системи професійного розвитку педагогів передбачає, насамперед, інтеграцію педагогічної теорії та практики, адже сучасний стан освіти вимагає від педагога постійного оновлення знань, умінь навчатися впродовж життя, бути науковцем-дослідником, розвивати професійні здібності та відповідні якості. Окрім цього, означене передбачає радикальну модернізацію змісту і децентралізацію цього процесу, зокрема, подолання певної ідеологізації, впровадження інноваційних форм і методів, наближення до соціокультурних реалій сьогодення у сфері освітньо-оздоровлювальної діяльності. Автором обґрунтовано, що подальше вдосконалення системи професійного розвитку фахівців дитячих навчальних закладів відбуватиметься за умов: її децентралізації і надання закладам освіти можливості самостійного визначення напрямку професійного розвитку фахівця згідно з його інтересами, а також потребами закладу; створення міжнародного банку даних щодо інноваційних підходів до організації освітньо-оздоровчої діяльності; міжнародного обміну програмами навчання педагогів, професійна діяльність яких спрямована на зміцнення і збереження здоров'я дітей [13].

У статті проаналізовані окремі елементи таких видів спорту як: настільний теніс, футбол та легка атлетика.

Спортивні ігри для дітей дошкільного віку дуже важливі з багатьох причин: по-перше, це вдосконалення набутих рухових умінь і навичок, діти розвивають у собі фізичні якості; по-друге, вони вчаться спілкуватись під час виконання завдань, виконувати команди, прислухатися до дій своїх партнерів по грі, узгоджувати свої дії з їхніми рухами. Саме в командних

рухливих іграх народжується дружба і формується така важлива якість, як взаємодопомога. Спортивні ігри для дітей дошкільного віку різноманітні. У них хлопчики й дівчатка отримують унікальну можливість реалізувати власну активність та отримати безліч радісних емоцій і переживань.

Програма з навчання гри у футбол дітей старшого дошкільного віку визначається потребою суспільства у формуванні покоління фізично розвинених, здорових людей, що володіють системою рухових умінь, навичок; мають сформоване, свідоме ставлення до власного здоров'я.

Відбір дітей для занять у гуртку для навчання гри у футбол відбувається на основі їхнього власного бажання та з урахуванням індивідуальних здібностей, а також стану здоров'я. Наповнюваність такої групи становить 16–18 дітей, які мають основну групу здоров'я, переважно хлопчиків.

Програма розрахована на один навчальний рік і передбачає 64 заняття. Заняття з дітьми старшого дошкільного віку проводяться два рази на тиждень у другу половину дня. Тривалість одного заняття становить 30–35 хвилин. Розпочинаються заняття з 15 вересня і закінчуються 15 травня.

В цій програмі автор передбачає реалізацію чотирьох основних напрямів роботи з навчання дітей гри у футбол: теоретичну, фізичну, технічну й тактичну підготовку. *Теоретична підготовка* включає загальне уявлення про історію футболу; ознайомлення з правильним розташуванням на футбольному полі. Завданням *фізичної підготовки* є застосування загально-розвивальних вправ, а саме ходьби, бігу, стрибків; вправ для на формування правильної постави, вправ на координацію рухів, вправ для м'язів стопи; рухливі ігри. *Технічна підготовка* складається з бігу; бігу зі зміною напрямку і швидкості руху; стрибків поштовхом однієї ноги; зупинки стрибком; ударів по м'ячу ногою: ударів внутрішньою стороною стопи по нерухомому та рухомому м'ячу; виконанням ударів після зупинки та ведення м'яча; зупинок м'яча: зупинка подошвою м'яча, що котиться та опускається; ведення м'яча: ведення м'яча між кеглями з подальшою передачею партнеру; ведення м'яча по майданчику та зупинка його за сигналом; ведення м'яча з прискоренням. *Тактична підготовка* передбачає засвоєння індивідуальних дій без м'яча: правильне розташування гравців в іграх на невеликих майданчиках в обмежених складах; уміння орієнтуватися на футбольному полі та відповідним чином реагувати на дії партнерів і суперників. Індивідуальні дії з м'ячем: доцільне використання вивчених технічних прийомів у грі.

До *групових дій* входить ознайомлення з навчальною грою; взаємодія двох чи трьох партнерів [14].

У контексті групової роботи О. М. Авраменко та Н. І. Якименко розглядають навчання гри у настільний теніс [15]. На відміну від більшості інших ігрових видів спорту, настільний теніс не вимагає складної організації і матеріально-технічного оснащення. Грати в нього можна як у закритих приміщеннях, так і на повітрі. Інвентар доступний, основні правила гри теж. Авторами програма «Настільний теніс» пропонується більш глибоке ознайомлення старших дошкільників з елементами техніки, тактики і правилами

гри та формування в них відповідних ігрових умінь, розширення і доповнення варіативної складової Базового компонента дошкільної освіти. Оскільки навчання гри в теніс потребує міцного здоров'я дітей, то потрібно проводити її у формі гурткової роботи з дітьми основної групи здоров'я.

Програма орієнтована на вихованців віком від 5 до 6 років, які мають основну групу здоров'я та проявляють інтерес до гри в теніс. Кількість дітей у гуртку становить 6–8 осіб. Зміст програми розрахований на навчальний рік та розподілений на 64 заняття. Заняття гуртка проводяться два рази на тиждень у другу половину дня. Тривалість одного заняття – 30–35 хвилин. Заняття тривають 9 місяців, починаючи з середини вересня після того, як діти пройшли медичний огляд. Керівник гуртка має право варіювати кількість занять на вивчення будь-якого розділу в залежності від рівня підготовленості, індивідуальних особливостей вихованців, матеріально-технічної бази дитячого дошкільного закладу. Форми підведення підсумків проводяться у вигляді змагань з настільного тенісу [15].

Оскільки, діти старшого дошкільного віку лише починають грати у настільний теніс та оволодівають найпростішими техніко-тактичними прийомами гри, їм пропонуються спрощені правила. На перших порах дозволяється відбивати м'яч після кількох відскоків від столу.

Дитина виграє очко, якщо суперник зробить одну з таких помилок:

- а) неправильно подасть м'яч;
- б) торкнеться м'яча з льоту (м'яч не торкнувся столу) ракеткою;
- в) відбиваючи м'яч, не потрапить ним на ігрову поверхню столу на сторони противника;
- г) відбиваючи м'яч, торкнеться його ракеткою більше одного разу;
- д) відіб'є м'яч рукою;
- е) не встигне відбити посланий йому м'яч після першого відскоку.

Рахунок гри. Розіграш починається з подачі. Кожна помилка дає одне очко супротивникові. Партія вважається виграною, якщо один з гравців набере 11 очок при перевазі не менше ніж у 2 очки. За рахунку 10 : 10 гра триває, поки один з суперників не досягне переваги в 2 очки.

Гравці подають по черзі по одній подачі кожен (можна по дві). Починаючи з рахунку 10:10 черговість подачі змінюється після кожного м'яча. Після кожної партії гравці міняються сторонами і черговістю подачі.

І. П. Масляк та Н. А. Кулик вказують на те, що легкоатлетичні вправи мають велике значення в загальній фізичній підготовці дітей, педагогічна цінність яких визначається високим ступенем прикладної спрямованості, можливістю розвитку основних рухових здібностей [16].

У системі фізичного виховання дітей дошкільного віку одне з головних місць посідає формування основних рухів: ходьби, бігу, стрибків, метань та ін., які є елементами легкої атлетики. Використання елементів з легкої атлетики збагачує руховий досвід дитини, необхідний в ігровій діяльності, різноманітних життєвих ситуаціях. Виконання легкоатлетичних вправ не лише залучає до роботи значну кількість м'язів, але й висуває високі

вимоги до діяльності основних функціональних систем організму. Завдяки цим вправам покращуються функції серцево-судинної та дихальної систем, зміцнюється опорно-руховий апарат, регулюється діяльність нервової системи та активізуються усі фізіологічні процеси організму [10].

Таким чином, засоби легкої атлетики сприяють вирішенню оздоровчих, виховних та освітніх завдань у процесі фізичного виховання; формують основу для засвоєння у подальшому змісту шкільної навчальної програми та мають значні переваги в організації і широкому їх використанні, оскільки не вимагають особливих умов чи обладнання.

Парціальна програма з фізичного виховання «Юний легкоатлет» передбачає теоретичну, фізичну, технічну та психологічну підготовку дітей старшого дошкільного віку засобами легкої атлетики [16]. *Зміст теоретичної підготовки* цієї програми спрямовано на формування у дітей загального уявлення про легку атлетику; ознайомлення з видами легкої атлетики; правилами поведінки на заняттях; вимогами до одягу, тощо. *Зміст фізичної підготовки* передбачає змістове наповнення заняття, спрямоване на підвищення рівня фізичної підготовленості дітей та загальний розвиток і зміцнення організму дитини: підвищення функціональних можливостей всіх органів і систем, розвиток мускулатури, підвищення рівня розвитку основних рухових здібностей, профілактика викривлення постави та плоскостопості. Фізична підготовка включає розвивальні, коригувальні, профілактичні, спеціально-спрямовані на активізацію діяльності основних систем організму вправи та рухливі ігри. За допомогою засобів *фізичної підготовки* в процесі занять з елементами легкої атлетики вирішуються завдання, спрямовані на комплексний розвиток рухових здібностей і фізичних можливостей організму як основи працездатності, оптимізації відновлювальних процесів. Обсяг вправ з фізичної підготовки в значній мірі визначається рівнем розвитку компонентів рухової підготовленості. Якщо у дитини недостатньо розвинута сила певних груп м'язів, мала рухливість у суглобах або недостатня працездатність серцево-судинної та дихальної систем, то використовуються відповідні вправи. Підбір вправ здійснюється з урахуванням особливостей і вимог, що висувуються до завдань навчання. *Зміст технічної підготовки* направлений на навчання дітей основним елементам легкої атлетики: спортивної ходьби, бігу, стрибків (у довжину, висоту з місця, з розбігу), метань на дальність і в ціль (малого м'яча, мішечків із піском, «сніжків», тощо). В процесі технічної підготовки вирішуються завдання, пов'язані зі специфікою формування легкоатлетичних рухових вмінь та навичок у дітей 5–7 років. Навчання бігу, стрибків, метань, ходьби передбачається за загальноприйнятими методиками. Для більш успішного засвоєння технічних прийомів слід використовувати комплекси спеціальних вправ та рухливі ігри з елементами легкої атлетики. Виховання моральних якостей дошкільників необхідно здійснювати під час усіх занять, на змаганнях, у спілкуванні інструкторів фізичної культури і вихованців. Своєчасне заохочення видом заняття формує у дітей стійкі

навички дисциплінованості, витримки, взаємодопомоги та взаємоповаги у співпраці з ровесниками та нейтралізує індивідуалізм, егоїзм, зазнайство.

Вважається, що поєднання моральної і вольової підготовки є однією з передумов формування гармонійної особистості. Вольові якості у дошкільників виховуються в процесі подолання внутрішніх і зовнішніх труднощів. Внутрішні труднощі виявляються в таких переживаннях, як: невпевненість, сумнів, тривога, страх, втома. Зовнішні переважно пов'язані з оволодінням техніки, з вихованням рухових якостей.

Психологічна підготовка маленьких легкоатлетів відбувається під час виконання ними будь-яких легкоатлетичних вправ, що сприяє розвитку розумових здібностей дитини – кмітливості, винахідливості, здатності до аналізу та узагальненню, працелюбності та наполегливості. В процесі занять з елементами легкої атлетики слід здійснювати моделювання педагогічних ситуацій, які сприятимуть підвищенню психологічної стійкості дітей та використовувати різні прийоми зниження рівня збудження дошкільників [16].

С. М. Телебей запропонував методику проведення занять з баскетболу для дітей дошкільного віку. Автор процес навчання руховим діям поділяє на наступні етапи: первинне навчання, поглиблене вивчення, закріплення і вдосконалення рухів [17]. На кожному з них ставляться певні завдання, які здійснюються за допомогою відповідних засобів і методів фізичного виховання. Тому необхідно поступово ускладнювати умови виконання дій залежно від навиків оволодіння м'ячем дітьми під час занять, оскільки послідовність і взаємозв'язок засобів і методів навчання створює оптимальні умови для формування рухових дій.

Аналізуючи проведену роботу можна констатувати, що при навчанні гри в баскетбол можна підвищити рухову активність дітей, яка буде забезпечувати необхідне фізичне навантаження на всі групи м'язів дитини і сприятиме розвитку в неї швидкості, стрибучості, сили.

Баскетбол залишається однією з найкращих ігор у закритих приміщеннях для розвитку майже усіх фізичних якостей учнів. Більшість шкіл в Україні мають достатню матеріально-технічну базу для проведення гри в баскетбол як в закритому приміщенні, так і на відкритих майданчиках.

Таким чином заняття з елементами різних видів спорту є важливою складовою процесу формування здорової, гармонійно і всебічно розвиненої особистості та спрямовані на охорону та зміцнення здоров'я, підвищення опірності дитячого організму та поліпшення його працездатності, своєчасне формування життєво важливих рухових умінь і навичок, розвиток фізичних якостей, забезпечення належного рівня фізичного стану; виховання інтересу та потреби у руховій активності, формування звички до здорового способу життя. Тому, важливо щоб заняття спортом органічно інтегрувалися в цілісний освітній процес дошкільного навчального закладу, реалізувалися комплексно для сприятливого життєвого простору, оптимізації рухового

режиму, системного підходу до формування у дітей ціннісного ставлення до власного здоров'я і мотивації до здорового способу життя.

Список використаних літературних джерел

1. Лист МОН № 1/9-456 від 02.09.2016 року «Щодо організації фізкультурно-оздоровчої роботи у дошкільних навчальних закладах». URL: <http://ru.osvita.ua/legislation/doshkilna-osvita/52237/> (дата звернення: 10.10.2019).
2. Шепелев О. О. Фізичне виховання дітей дошкільного віку та особливості проведення занять в дошкільних навчальних закладах. *Психолого-педагогічні основи гуманізації навчально-виховного процесу в школі та ВНЗ: збірник наукових праць*. Рівне. 2018. № 2 (21). С. 255–263.
3. Авраменко О. М. Програма і методичні рекомендації з навчання дітей старшого шкільного віку гри в настільний теніс. Суми, 2015. 80 с.
4. Вільчковський Е. С. Теорія і методика фізичного виховання дітей дошкільного віку і навчальний посібник для студентів. Суми, 2017. 428 с.
5. Дроздюк В. І. Програма і методичні рекомендації з навчання дітей старшого шкільного віку гри в настільний теніс. Суми, 2015. 80 с.
6. Сфіменко М. М. Програма з фізичного виховання дітей раннього та дошкільного віку «Казкова фізкультура». Тернопіль, 2014. 52 с.
7. Масляк І. П., Мамешина М. А., Жук В. О. Стан використання інноваційних підходів у фізичному вихованні обласних загальноосвітніх навчальних закладах. *Слобожанський науково-спортивний вісник*, 2014. № 6. С. 69–72.
8. Полякова А. В. Сучасні підходи щодо організації системи фізичного виховання в дошкільних навчальних закладах різного типу. *Спортивний вісник Придніпров'я*, 2012. № 1. С. 105–109.
9. Адашквичене Э. Й. Спортивные игры и упражнения в детском саду. Москва, 1992. 158 с.
10. Коваленко Ю. О. Професійна підготовка майбутніх фахівців фізичного виховання дітей дошкільного віку у вищих навчальних закладах: автореф. дис. на здобуття ступеня канд. пед. наук: 13.00.04. Запоріжжя, 2008. 21 с.
11. Полякова А. В. Організаційно-методичні засади рухового режиму дітей 3–4 років у дошкільних закладах різного типу : автореф. дис. на здобуття канд. наук з фіз. виховання і спорту: 24.00.02. Дніпропетровськ, 2015. 22 с.
12. Смаль Я. А. Формування рухового режиму дітей старшого дошкільного віку з використанням засобів народної фізичної культури: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.02. Луцьк, 2017. 20 с.
13. Маковецька Н. В. Теоретичні та методичні засади професійного розвитку фахівців дошкільних навчальних закладів у сфері освітньо-оздоровчої діяльності: автореф. дис. на здобуття ступеня докт. пед. наук: 13.00.04. Житомир, 2012. 46 с.
14. Дроздюк В. І., Коваленко Г. М., Якименко Н. І. Програма шкіряний м'яч. Суми, 2015. 44 с.
15. Авраменко О. М., Якименко Н. І. Програма і методичні рекомендації з навчання дітей старшого дошкільного віку гри в настільний теніс. Суми, 2015. 80 с.
16. Масляк І. П., Кулик Н. А. Парціальна Програма з фізичного виховання дітей старшого шкільного віку (Юніи Легкоатлет). Суми: 2016. 31 с.
17. Телебей С. М., Прозар В. М. Побудова і модель проведення занять з баскетболу з дітьми дошкільного віку. *Вісник Кам'янець-Подільського національного університету*

References

1. Lyst MON № 1/9-456 vid 02.09.2016 roku «Shchodo orhanizatsii fizkulturno-ozdorovchoi roboty u doshkilnykh navchalnykh zakladakh». URL: <http://ru.osvita.ua/legislation/doshkilna-osvita/52237/> (Last accessed: 10.10.2019). (In Ukrainian).
2. Shepelev O. O. (2018). Fizychno vykhovannia ditei doshkilnogo viku ta osoblyvosti provedennia zaniat v doshkilnykh navchalnykh zakladakh. *Psyhholoho-pedahohichni osnovy humanizatsii navchalno-vykhovnoho protsesu v shkoli ta VNZ: zbirnyk naukovykh prats (Psychological and pedagogical foundations of humanization of educational process in school and university: collection of scientific works)*, 2 (21), 255–263 (In Ukrainian).
3. Avramenko O. M. (2015). Prohrama i metodychni rekomendatsii z navchannia ditei starshoho shkilnogo viku hry v nastilnyi tenis. Sumy (In Ukrainian).
4. Vilchkovskiy E. S. (2017). Teoriia i metodyka fizychnoho vykhovannia ditei doshkilnogo viku i navchalnyi posibnyk dlia studentiv. Sumy (In Ukrainian).
5. Drozdiuk V. I. (2015). Prohrama i metodychni rekomendatsii z navchannia ditei starshoho shkilnogo viku hry v nastilnyi tenis. Sumy (In Ukrainian).
6. Yefymenko M. M. (2014). Prohrama z fizychnoho vykhovannia ditei rannoho ta doshkilnogo viku «Kazkova fizkultura». Ternopil (In Ukrainian).
7. Masliak I. P., Mameshyna M. A., Zhuk V. O. (2014). Stan vykorystannia innovatsiinykh pidkhodiv u fizychnomu vykhovanni oblasnykh zahalnoosvitnykh navchalnykh zakladakh. *Slobozhanskyi nauково-sportyvnyi visnyk (Slobozhjan Scientific and Sports Bulletin)*, 6, 69–72 (In Ukrainian).
8. Poliakova A. V. (2012) Suchasni pidkhody shchodo orhanizatsii systemy fizychnoho vykhovannia v doshkilnykh navchalnykh zakladakh riznogo typu. *Sportyvnyi visnyk Prydniprovia (Prydniprovsky Sports Newsletter)*, 1, 105–109 (In Ukrainian).
9. Adashkyavichene E. Y. (1992). Sportivnye igry i uprazhneniya v detskom sadu. Moskva (In Russian).
10. Kovalenko Yu. O. (2008). Profesiina pidhotovka maibutnikh fakhivtsiv fizychnoho vykhovannia ditei doshkilnogo viku u vyshchyykh navchalnykh zakladakh: avtoref. dys. na zdobuttia stupenia kand. ped. nauk: 13.00.04. Zaporizhzhia (In Ukrainian).
11. Poliakova A. V. (2015). Orhanizatsiino-metodychni zasady rukhovoho rezhymu ditei 3–4 rokiv u doshkilnykh zakladakh riznogo typu: avtoref. dys. na zdobuttia kand. nauk z fiz. vykhovannia i sportu: 24.00.02. Dnipropetrovck (In Ukrainian).
12. Smal Ya. A. (2017). Formuvannia rukhovoho rezhymu ditei starshoho doshkilnogo viku z vykorystanniam zasobiv narodnoi fizychnoi kultury: avtoref. dys. na zdobuttia nauk. stupenia kand. ped. nauk: 13.00.02. Lutsk (In Ukrainian).
13. Makovetska N. V. (2012). Teoretychni ta metodychni zasady profesiinoho rozvytku fakhivtsiv doshkilnykh navchalnykh zakladiv u sferi osvितно-ozdorovchoi diialnosti: avtoref. dys. na zdobuttia stupenia dokt. ped. nauk : 13.00.04. Zhytomyr (In Ukrainian).
14. Drozdiuk V. I., Kovalenko H. M., Yakymenko N. I. (2015). Prohrama shkiryani miach (In Ukrainian).
15. Avramenko O. M., Yakymenko N. I. (2015). Prohrama i metodychni rekomendatsii z navchannia ditei starshoho doshkilnogo viku hry v nastilnyi tenis. Sumy (In Ukrainian).
16. Masliak I. P., Kulyk N. A. (2016). Partsialna Prohrama z fizychnoho vykhovannia ditei starshoho shkilnogo viku (Iunyi Lehkoatlet). Sumy (In Ukrainian).

17. Telebei S. M., Prozar V. M. (2011). Pobudova i model provedennia zaniat z basketbolu z ditmy doshkilnoho viku. *Visnyk Kamianets-Podilskoho natsionalnoho universytetu imeni Ivana Ohienka (Bulletin of Kamyanets-Podilskyyi Ivan Ogiyenko) National University*, URL: file:///C:/Users/www/AppData/Local/Temp/30357-56446-1-SM-1.pdf (Last accessed: 10.10.2019) (In Ukrainian).

Рецензент: д.пед.н., професор Поташнюк І. В.

Наукове видання

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ
ГУМАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ
В ШКОЛІ ТА ВНЗ

Збірник наукових праць

ВИПУСК 2 (22)

Редакційно-видавничий центр
Міжнародного економіко-гуманітарного університету
імені академіка Степана Дем'янчука.
33027, м. Рівне, вул. академіка Степана Дем'янчука, 4
Наклад: 100 примірників
Підписано до друку 02.12.2019 р. Формат 60x84.
Друк офсетний. Гарнітура Times New Roman.
Ум. друк. арк. 16,29