

З книгою



крізь



життя



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
КРЕМЕНЧУЦЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ МИХАЙЛА ОСТРОГРАДСЬКОГО

**ШЛЯХИ ПОДОЛАННЯ КРИЗИ ЧИТАННЯ:
СОЦІАЛЬНОКОМУНІКАЦІЙНИЙ
ТА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТИ**

Монографія

Кременчук
Видавничий відділ КрНУ
2022

УДК 655.55:004.7

ББК 74.58+87+66.0

П56

*Рекомендовано до друку Вченою радою Кременчуцького національного університету
імені Михайла Остроградського
Протокол № 5 від 28 грудня 2021 року*

Рецензенти:

Сас Н. М. – доктор педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогічної майстерності та менеджменту імені І. А. Зязюна
Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка

Тур О. М. – доктор наук із соціальних комунікацій, доцент, професор кафедри гуманітарних наук, культури та мистецтва
Кременчуцького національного університету імені Михайла Остроградського

П56 Шляхи подолання кризи читання: соціальнокомунікаційний та психолого-педагогічний аспекти: Монографія / За заг. ред. К. Л. Сізової. Кременчук: Видавничий відділ КрНУ, 2022. ____ с.
ISBN 978-617-639-212-1

Монографія репрезентує різноманітні аспекти вивчення читацької культури як складного феномену, пов'язаного з інтелектуальним і культурним розвитком особистості. Цілком закономірним є звернення авторів до вивчення позитивного впливу читання на розвиток пізнавальних навичок, психологічного потенціалу бібліотерапії у подоланні життєвих криз, запровадження дитиноцентрованого підходу у процесі залучення до читання. У виданні представлено наукове обґрунтування психолого-педагогічного впливу з метою формування інтересу до читання, пошуку нових форм роботи в аспекті формування читацьких культур і компетентності, зокрема, організації співпраці студентів університету з бібліотеками з метою популяризації читання.

Для широкого наукового загалу, а також усіх небайдужих до кризи читання.

УДК 655.55:004.7
ББК 74.58+87+66.0

ISBN 978-617-639-212-1

© Кременчуцький національний університет
імені Михайла Остроградського, 2022



ЗМІСТ

ПЕРЕДМОВА	5
РОЗДІЛ 1. ФОРМУВАННЯ ЗВИЧКИ ДО ЧИТАННЯ І ЛЮБОВІ ДО КНИГИ У ДИТИНСТВІ	7
Позитивний вплив читання на розвиток пізнавальних навичок дитини <i>Беспарточна О., Дучимінська Т., Пуш О.</i>	7
Нові підходи до екологічного виховання дітей дошкільного віку <i>Замельюк М.</i>	31
Освітнє середовище в інклюзивній групі закладу дошкільної освіти <i>Магдисяк Л., Оксенчук Т., Поясок Т.</i>	54
Залучення до читання: дитиноцентрований підхід <i>Сізова К., Сошенко С.</i>	81
Підручник для НУШ в інформаційно-комунікативній парадигмі шкільної освіти <i>Супрун Л. В.</i>	95
РОЗДІЛ 2. РОЗВИТОК ЧИТАЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У МОЛОДІ	113
Інтеграція зусиль закладів освіти та бібліотечних установ з метою популяризації читання (розвиток соціальних мереж) <i>Алексєєнко Н., Білоус Р., Хміль-Чуприна В.</i>	113
Психологічний потенціал бібліотерапії в подоланні життєвих криз <i>Давидова О., Літвінова О.</i>	130
Регіональні культурно-мистецькі осередки у наукових, довідкових і художніх виданнях <i>Осадчий В.</i>	144
Potential of English classical literature in the aspect of motivation to study English language (on the material of Charlotte Bronte' novels) <i>Perevozniuk V., Peznichenko O.</i>	157
ДОДАТКИ	169
ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ	177



ПЕРЕДМОВА

Національно-культурний розвиток України неможливий без освіченої молоді. Інтелектуальний капітал в умовах інформаційної суспільства є головним багатством, більш важливим ресурсом, ніж корисні копалини. Втрата інтересу до літератури загрожує зниженням інтелектуального, духовного, морального рівнів суспільства, що, в свою чергу, призводить до соціальної деградації.

З кризою читання вже стикнулися освіта і бібліотеки, засоби масової комунікації та мистецтво. У зв'язку з цим збереження (а, може, й відродження) традицій читання є найважливішим завданням, яке потребує інтеграції зусиль різних галузей – освітньої, соціокультурної, соціальнокомунікаційної тощо.

Колективна монографія «Шляхи подолання кризи читання: соціальнокомунікаційний та психолого-педагогічний аспекти» виконана у межах наукового проекту «Формування інтересу до читання і розвитку читацької культури студентської молоді „Книга у віртуальному просторі”», який реалізується у Кременчуцькому національному університеті імені Михайла Остроградського з 2018 року, і має на меті узагальнити і систематизувати підходи до вирішення проблеми зниження інтересу молоді до книжкової культури. Проєкт координується та виконується викладачами та студентами університету, працівниками бібліотечних установ, працівниками засобів масової комунікації, громадськими організаціями тощо.

Зпочаткування цього проєкту було зумовлене занепокоєнням викладачів ситуацією з суттєвим зниженням загального культурного рівня абітурієнтів і студентів спеціальностей гуманітарного профілю – майбутніх психологів, журналістів, перекладачів і вчителів. Ми спостерігаємо розрив між поколіннями. І головна причина його виникнення – втрата культури читання. Покоління постмілєннiалів, яке приходять сьогодні до університету, звикло отримувати інформацію із соціальних мереж і, здебільшого, у візуальному форматі. Книга лякає їх, вони сприймають читання як важкий і нудний процес. Переломити цю ситуацію вкрай складно. Для цього й необхідна інтеграція зусиль різнопрофільних спеціалістів. З урахуванням того, що читання є базою

для набуття вищої освіти, його популяризація і розвиток читацької культури є дуже важливими.

Залучення до кола авторів монографії вчених різних галузей знань – фахівців із соціальних комунікацій, педагогів, психологів, мистецтвознавців – дозволяє подивитися на кризу читання з різних точок зору.

Автори монографії, не претендуючи на вичерпну характеристику шляхів подолання кризи читання, тим не менш демонструють надзвичайно широкий діапазон цікавих і корисних пропозицій – це широка колаборація освітніх і бібліотечних установ, поглиблення індивідуалізації навчання, розвиток бібліотерапії, створення інклюзивного освітнього середовища тощо.



Розділ 1. Формування звички до читання і любові до книги у дитинстві

ПОЗИТИВНИЙ ВПЛИВ ЧИТАННЯ НА РОЗВИТОК ПІЗНАВАЛЬНИХ НАВИЧОК ДИТИНИ

Навичка читання формується як складний комплекс умінь і навичок, які носять навчальний і розвиваючий характер при вивченні всіх шкільних предметів. Метою дослідження є узагальнення позитивного впливу читання на розвиток пізнавальних навичок дитини.

Сформувати в учнів початкової школи повноцінну навичку читання, тобто навчити правильному, усвідомленому і виразному читанню – одна з основних і, безсумнівно, актуальних завдань початкової освіти. Протягом багатьох років вона відіграє велику роль у вихованні, освіті та розвитку особистості. Але, при всьому цьому, навичка читання не перестає бути і залишатися найважливішим видом розумової і мовної діяльності. Для того щоб навичка читання була сформована повноцінно, необхідна цілеспрямована і систематична робота з вдосконалення навичку від класу до класу. Оскільки, повноцінна навичка читання являє собою основну базу для подальшого навчання іншими навчальними предметами і є джерелом отримання будь якої інформації.

Таким чином, формування навички читання є невід'ємною частиною розвитку літератури, тому що читачі проявляють себе як освічені, грамотні і талановиті, особливо, прищеплює любов до читання літературних творів.

Зокрема, когнітивні навички, які підтримують декодування, такі як увага, візуальна дискримінація, послідовна візуальна обробка, безпосередня пам'ять та робоча пам'ять, мають бути автоматичними для успішного читання. Багатьом учням не вистачає цих навичок. Але, незважаючи на необхідність цих навичок, їх не навчають у школах. Насправді, першочерговим завданням у вдосконаленні навчанні читання є усунення розриву між тим, що є необхідним для читачів, що мають проблеми, і тим, що насправді викладається у наших школах, але це не означає, що їх не можна навчити. Більшість людей не пам'ятають, як



навчилися читати. Вони можуть пам'ятати вивчення букв, але зазвичай не пам'ятають, як і коли вони зрозуміли письмові символи. Це пояснюється тим, що процес розшифровування літер та розпізнавання шаблонів букв, які утворюють знайомі слова, став автоматичним і більше не потребує свідомого мислення.

Кожного разу, коли людина вперше освоює навичку, кожен аспект навчального досвіду вимагає свідомої уваги. Якщо ми замислюємось над тим, що потрібно для навчання водіння автомобілем, їзди на велосипеді або написанню слова «зловити», ми помічаємо, що мозок усвідомлює процедури лише після значної практики.

Таким чином, ці процеси вважаються нервово-розвивальними. Після того, як механізми читання були інтегровані в несвідомий процес, свідомість читача може вільно зосередитися на розробці структури значення. Коли ми маємо на увазі несвідомі процеси, ми маємо на увазі, що ці процеси можна виконувати без роздумів. Мова і читання – це природні функції мозку, і діти опановують мовлення, просто проводячи час з людьми, які вже говорять. Читання, навпаки, не є природною функцією. На жаль, діти не вчать читати, просто проводячи час з людьми, які вже читають.

Вчені (В. Володько, Н. Голуб, В. Єремєєва, М. Єфімова, Г. Коберник, В. Кузьменко, Ю. Лимар, Ю. Лавринчук, А. Лозенко, Н. Максименко, Л. Омельченко, З. Онишків, Л. Пилявець, М. Писоцька, С. Якубов та ін.) неодноразово наголошують на тому, що при читанні коротких текстів з екрана телефона, e-book або слухання аудіокниг особистість не може розвиватися. Щоденний обмін історіями, бесіди та співи багато в чому допомагають розвитку дитини.

Отже, читання книжок має кілька переваг: це зміцнює словниковий запас, спонукає дітей до спілкування (допомагає дитині вивчити нові слова), відкриває для неї нові слова, які використовуються у граматичних реченнях та ін.

1. Молодший шкільний вік: сензитивний період для формування пізнавального ставлення до світу

Молодший шкільний вік є одним з головних періодів життя дитини, так як саме на цьому етапі дитина починає здобувати основний запас знань про навколишню дійсність для свого подальшого розвитку; основоположні вміння і навички. Саме від цього періоду життя залежать подальші шляхи розвитку дитини. Від раціональних дій педагога залежить розвиток пізнавальних компетенцій молодшого школяра. А



пізнавальні здібності, в свою чергу визначають і інтелектуальні особливості особистості, які розуміються як особливості розвитку психіки даної дитини, особливості його мислення, пам'яті, уваги.

У процесі виховання педагог природно повинен враховувати вікові особливості учнів. Як відомо, у дошкільному віці провідною діяльністю дитини є гра. А в молодшому шкільному віці провідною діяльністю є навчання.

У процесі навчання якісно змінюються всі сфери розвитку дитини. Мислення стає домінуючою функцією у молодших школярів. Через це інтенсивно розвиваються, перебудовуються самі розумові процеси, більш того, інші психічні функції залежать від інтелекту. В процесі навчання формуються певні вміння, характеризують розвиток пізнавальних здібностей учнів. Формування умінь, як і розвиток творчих здібностей, можливо тільки в процесі діяльності. Виявлена сучасною психологією (Ф. Бассін, Ф. Березіна, Т. Крюкова, Д. Леонтьєв, В. Моросанова та ін.) головна функція психіки – функція безпосереднього управління конкретними процесами людської діяльності – лежить в основі побудови структури будь-якої діяльності, в тому числі й пізнавальної (див. рис. 1).

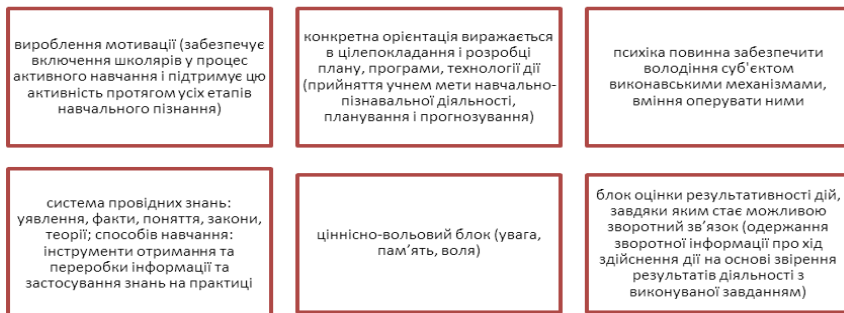


Рис. 1 – Блоки пізнавальної діяльності за М. Коганом

З точки зору науково-педагогічної значущості пізнавальний інтерес є важливим фактором вдосконалення процесу навчання і одночасно показником його ефективності, результативності, так як він стимулює пізнавальну активність, самостійність, творчий підхід до оволодіння матеріалом, спонукає до самоосвіти. психологи, незважаючи на відмінність поглядів на проблему структури особистості як системи,



ядром особистості як суб'єкта свідомої діяльності визнають мотиваційну сферу людини і, перш за все, його потреби та інтереси.

Проблемі пізнавального інтересу присвячена велика кількість наукових робіт сучасних педагогів-дослідників, що описують різні аспекти та шляхи його формування: через поєднання методів і форм навчання (Ю. Бабанський, Ж.Тельнова); через взаємозв'язок видів діяльності (Е. Заїр-Бек); через інтенсивність навчання (О. Леонтьєв); через створення ситуацій проблемного навчання (А. Матюшкін).

Багато хто визнає, що існують проблеми, пов'язані з грамотністю, але не розглядають її як масову, системну проблему, яка переслідує наше суспільство, коли ці діти ростуть і вступають у доросле життя:

О. Троцій акцентує свою увагу на проблемі кризи дитячого читання. Зокрема, науковець говорить про те, що на рівень читання дитини впливає багато факторів (економічні – суттєве збіднення середнього класу населення, висока ціна видавничої продукції; техніко-технологічні – ступінь опанування дитиною новітніх інформаційно-комп'ютерних технологій, прискорені темпи формування так званого «мультимедійного покоління»; соціокультурні – стан книговидання, книгорозповсюдження та бібліотечної справи; рівень освіченості та інформаційної культури дітей-читачів; розумне планування їхнього часу; сімейні традиції читання; виховання змалку любові до книги та читання) [10].

А. Рубан на прикладі книжкових видань із фондів ДНПБ України ім. В. О. Сухомлинського показала у загальних рисах картину дитячого читання кінця ХІХ – початку ХХ ст., яка відображає реальні процеси і тенденції його розвитку [8].

Г. Вовчок розглядає ілюстрування книги як метод виховання, що допомагає глибше й краще сприймати текст. Науковець акцентує увагу на тому, що стилізація в ілюстраціях дитячої книги, і зокрема візуалізація її персонажів має подальший виховний вплив на розвиток дитини [2].

Г. Листвак зазначає, що сучасний читач здебільшого привчений «ковтати» сюжети, а не вдумливо насолоджуватися текстом. При цьому зросла швидкість сприйняття інформації, що можна віднести до позитивних змін [4].

Книги конкурують із усіма розвагами в соціальних мережах, новітніми іграми та пультом від телевізора. Зачасти дорослому не під силу посадити дитину і їй почитати. Але ми бачили, що діти відкидають телефони і беруть книгу і занурюються у сюжет. Секрет цього захоплення? Задоволення від грамотності. Педагог, який має на меті зробити все можливе, щоб вмотивувати дітей читати та насолоджуватися ним. Діти народжуються з природною цікавістю до



себе, до навколишнього світу, і їхні часті різноманітні запитання (Чому небо блакитне? Як літають літаки? Чому у зебри на тілі є смужки?) є свідченням того. Книги про тварин дають зрозуміти читачу як живуть змії, акули, як народжують дитинчат. Щоб знайти відповіді можна прочитати художні та публіцистичні твори, Енциклопедії виступають чудовими графічними ілюстраціями та служать потужними конструкторами-словниками, що надають ключову інформацію про те, що цікавить дітей. Зустрічі з новими словами та знаннями створюють міцну основу для навчання учнів, спочатку як попередник створення сенсу слів на сторінці, а пізніше як основу для навчання та збереження інформації під час читання.

Щоб зацікавити, мотивувати дітей до читання вчитель постійно має бути креативним. Зокрема, цікавим може бути такий ресурс, як звіт «Що читають діти», що дозволяє вчителю робити моніторинг книг, які діти найбільше читають. Такий вид роботи дозволяє прослідковувати міжпредметну зацікавленість читача: публіцистичні твори, художні твори, наукові видання, мистецтвознавство та ін. Вже можна сказати, що читачі третього класу люблять читати публіцистичну літературу, оскільки з них інформація стосується реальних людей, місць, та подій. Легкий доступ до публіцистичних творів важливий для дітей, тоді вони усвідомлено можуть пізнавати навколишній світ. Документальна література – це їхній портал для вивчення найрізноманітніших тем та цікавих одкровень про наш світ, історію та людей, які впливають на наше життя.

Читання вголос публіцистичної літератури дітьми дозволяє моделювати хороші читацькі звички та допомагає їм у доступній формі покращити свій рівень читання, ніж вони могли б прочитати самостійно. Таке читання викликає інтерес учнів до інформації, яка їх цікавить, розширює їхній світогляд і закладає міцну основу для знань, та допомагають дітям розвивати критичні навички читання, які вони будуть використовувати для самостійного читання.

Читання дозволяє дітям перенестись із нашого світу в інший. Між сторінками книги можна: зануритися в життя вигаданих персонажів і дізнатися про культуру, зовсім іншу, ніж наша власна; вивчати нові слова та фрази, відчувати цілий ряд емоцій та здобувати навички та знання.

Завдяки навчальному потенціалу, читання позитивно впливає на розвиток дитини.

Таким чином, вчителі та батьки мають чудові можливості забезпечити читання як ключову частину щоденного розпорядку дітей.



Важливість читання для дітей не можна недооцінювати. Читання для задоволення може принести користь освіті дитини, її соціальному та когнітивному розвитку, її благополуччю та її психічному здоров'ю.

О. Сухомлинський зазначав, що за допомогою світу книжки можливо керувати думками учнів: спрямовувати розширення кругозору учнів, здійснювати коригуючий вплив на риси характеру дітей. Тому вчитель має оберігати дітей від поганих книжок, діти мають жити у світі творів, які наповнені любов'ю та добротою, які є зразками справжньої українського та зарубіжної літератури [9].

Численні дослідження (А. Богуш, І. Зязюн, В. Кузя, Н. Ничкало, О. Савченко, М. Сметанського, О. Сухомлинської, М. Ярмаченка та ін.) виявили глибокі переваги читання для розвитку дитини: вплив читання на пізніші навички навчання грамоті, сприяючи соціальній взаємодії між дорослими та дітьми та заохочуючи дітей до спілкування з навколишнім світом; читання може бути «стабільним (дозволяє їм постійно отримувати доступ до тексту і може бути особливо корисною для дітей, які ростуть у складних умовах) джерелом інформації» протягом усього життя дитини (табл. 1).

Таблиця 1

Переваги читання для розвитку дитини

Перевага	Характеристика переваги
Сприяє когнітивному розвитку	Когнітивний розвиток – це те, як ми сприймаємо і думаємо про наш світ з огляду на наш інтелект, міркування, розвиток мови та обробку інформації. Читаючи дітям, ви даєте їм глибоке розуміння свого світу та наповнюєте їхній мозок знаннями. Потім вони використовують ці набуті знання, щоб зрозуміти те, що вони бачать, чують і читають, що сприяє їх когнітивному розвитку
Розвиток емпатії	Коли ми читаємо книгу, ми ставимо себе на місце героїв. Це дозволяє нам розвивати співпереживання, коли ми переживаємо життя інших персонажів і можемо ототожнюватись з тим, як вони почуваються. Тоді діти можуть використовувати це розуміння для співпереживання в реальному світі з іншими людьми. Крім того, діти краще зрозуміють емоції, що допоможе їм зрозуміти свої емоції та емоції інших. Це значно допомагає їх соціальному розвитку
Поглиблення розуміння	Книга може перенести нас куди завгодно: в інше місто, в іншу країну або навіть в альтернативний світ. Читаючи книгу, дитина дізнається про людей, місця та події, яких вона не могла дізнатися інакше. Це дає дітям глибше розуміння навколишнього світу та культур, що відрізняються від їхньої



Налагодження міцніших відносин	Якщо дорослі регулярно читають з дитиною, то вони, безперечно, налагодять з ними міцніші стосунки. Читання дає дорослим можливість мати регулярні та спільні події, на які з нетерпінням можуть чекати як вони, так і діти. Крім того, це надає дітям почуття уваги, любові та заспокоєння, що є ключовим для виховання та добробуту
Виховане значення	Читання з дітьми може допомогти створити любов до читання на все життя. Численні дослідження виявили кореляцію між читанням для задоволення та вищими навчальними досягненнями з усіх предметів, а не тільки з англійської
Удосконалювалися навички літературознавства	Читання вголос з маленькими дітьми, навіть якщо вони не можуть повністю зрозуміти, що ви говорите, дає їм навички, необхідні їм, коли вони починають читати самостійно. Він показує дітям, що читання - це те, чого можна досягти, зосередившись зліва направо, і що перегортання сторінок має важливе значення для продовження. Читання дітям навіть у перші місяці їхнього життя може допомогти у засвоєнні мови та стимулюванні тієї частини мозку, яка відповідає за мову
Розширює словниковий запас	Слухання слів, сказаних вголос, може відкрити для дітей цілий ряд нової лексики та фраз, які вони, можливо, не чули інакше. Щодня читаючи дитині, вона щодня вчитиме нові слова
Концентраційні здібності	Регулярне і послідовне читання може допомогти поліпшити концентраційні здібності дитини. Крім того, це допоможе дитині навчитися довго сидіти і слухати, що принесе їй користь у навчанні
Вищий рівень творчості та уяви	Читання книги це те, що ми використовуємо нашу уяву для зображення героїв, візуалізації та передбачаючи те, що буде далі. Ми маємо використовувати свою уяву, щоб дізнатися про інших людей, місця, події та період коли це відбувається. У свою чергу, розвинена уява закладає фундамент до творчості, оскільки діти використовують ідеї у подальшому житті

Підсумовуючи вищезазначене можемо зробити висновок, що чим більше дитині читають, і чим більше вони читають самі, тим кращою стає їхня практика та досконалою і, чим більше дитина читатиме, тим кращими будуть її загальні навчальні досягнення та соціальні навички.



2. Методичні аспекти формування досвіду читання у молодших школярів

Одне з основних питань, яке розглядається в початковій ланці освіти – розвиток у дитини навички читання, що представляється базою в цілому подальшого розвитку освіченості особистості.

Зокрема, О. Любченко відмічає те, що в початковій школі пояснюється потребою формування технічного читання на всіх етапах навчання, який закликає до багаторазового читання і в результаті формує детальний підхід до слова та розгляд тексту творів [6, с.12-14].

Перевага літературного читання полягає в тому, що формування естетичного сприйняття і освоєння художніх творів передбачає як внутрішню, так і творчу роботу. Для того щоб отримати цінний духовно-моральний досвід, вкладений у твори, слід мати вироблену навичку читання [51].

Як зазначає Л. Льюда, модель тексту і вербальне зображення можуть прислужитися осмисленню, що впливає на формування індивідуального бачення прочитаного [7, с. 354-366].

Найважливішою умовою у формуванні навичок читання є те, що не потрібно читати твори з безглуздим озвученням слів. Необхідно навчити школярів самостійно розбивати великий текст творів на більш дрібні смислові частини, вибудовувати логічну послідовність дій і формулювати свою думку про прочитане [1].

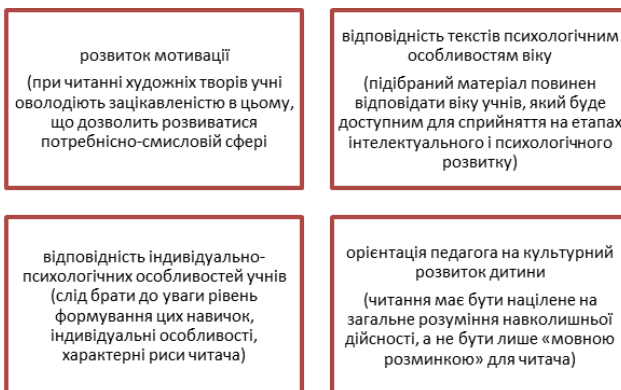


Рис. 2 – Формування навички читання за К.Ушинським



Вище зазначалося, що в учнів початкової школи всі психічні процеси знаходяться в активному розвитку. З цієї причини необхідно звертати увагу на характерні риси, стежити за їх поступовим формуванням, не забуваючи і про процес формування навички читання.

Найпоширенішою проблемою на уроках літературного читання є зниження мотивації. Щоб мотивація у молодших школярів підвищувалася, педагогу необхідно на кожному занятті створювати певні умови, використовувати різні методи та враховувати характерні особливості учнів, рівень їх розвитку та вік.

передові методи та прийоми навчання дітей читанню	нові технології передового педагогічного досвіду	закономірності формування читацьких навичок, оволодіння механізмом і технікою їх освоєння
взаємозв'язок читання і розвиток мовлення	враховуючи психологію молодших школярів, потрібно добиватися активної свідомої участі кожного на занятті, домагаючись чіткого, зрозумілого, правильного читання	застосовувати щоденні систематичні вправи для удосконалення навичок читання, що в кінцевому результаті домагають швидкому, свідомому та виразному читанні
для кращого засвоєння змісту і розуміння ідеї твору, його художніх особливостей і зображувальних засобів у практиці повсякденної роботи впроваджувати переглядання тексту і вибіркове читання	не менш важливе місце займає у формуванні читацьких навичок позакласне читання, головною ознакою якого є пряма залежність якості та ефективності дитячого читання і відношення до нього дитини-читача	підключитись про якість навчання школярів і формування в них читацьких навичок, вчитель не повинен забувати про сім'ю, завдяки спільним зусиллям яких можна досягти успіху

Рис. 3 – Особливості роботи над удосконаленням навичок читання у молодших школярів

Виходячи з усіх цих особливостей, можна використовувати інтерактивні прийоми та методи навчання читання, як один з багатьох.

У навчанні читання з використанням інтерактивного методу враховуються потреби кожного учня, залучається його особистісний досвід; оптимальний результат досягається через співпрацю, співтворчість, самостійність і свободу вибору, молодший школяр аналізує власну діяльність. Учень при такому навчанні відчуває себе комфортно в контакті в першу чергу з учителем, однолітками.

Учитель має чітко усвідомити цінності освіти та виховання, бути здатним до розуміння і сприйняття різних думок, напрямів, течій, творчо втілювати нові ідеї у роботу з учнями з читання.



Для цього йому слід забезпечити свободу дій і незалежність у використанні конкретних методик, стимулювати прагнення до змін, сприяти розвитку творчого інноваційного потенціалу, високого культурно-естетичного рівня, освіченості.

Ми звернули увагу на деякі з цих методів, які є, на наш погляд, більш актуальними при роботі з читанням:

– метод «Карта пам'яті» (інтелект-карта): технологія для запису ідей, думок, розмов, що вибудовується досить швидко та асоціативно. Суть в тому, що якась певна тема знаходиться у центрі обговорень. В учасників повинні з'являтися слова, думки, ідеї з даної теми. Кількість ідей не обмежена й усі вони фіксуються. Даний метод можна застосовувати як індивідуальній так і груповій роботі з дітьми.

– метод мозкового штурму (мозкова атака): активно застосовується для отримання нових рішень проблем (організація розумової діяльності для колективного пошуку нетрадиційних шляхів вирішення проблем.) Використання такого методу дозволяє реалізувати такі завдання: творче засвоєння молодшими школярами навчального матеріалу; активізація навчально-пізнавальної діяльності; взаємозв'язок теоретичних знань з практичними; формування здатності концентрувати увагу та розумові дії на вирішенні певної проблеми; формування досвіду колективної роботи та розумової діяльності. Взаємодія між учасниками дає можливість не тільки отримати нові знання, а й розвивати комунікативні вміння, тобто вміння слухати іншого, оцінювати різні точки зору, вміння дискутувати, приходити до спільного рішення та ін. Щоб підвищити мотивацію і розвинути інтерес, проблема, яка формується на занятті літературного читання за методикою мозкового штурму, повинна мати теоретичну та практичну значимість. Потрібно так само враховувати можливість багатьох неоднозначних варіантів вирішення завдання, яке висувається перед учнями як навчальне .

– метод «Навчання в команді»: особлива форма приділяється спільним цілям і успіху всієї групи, який може бути досягнутий тільки в результаті самостійної роботи у системі «учень-вчитель-учень».

– метод «Емпатії» (вживання): передбачає «заселення» молодших школярів в об'єкти вивчення (спроба відчутти та пізнати її зсередини). Використовуються такі прийоми як «ранжування», «пошук відповідностей», прийом антиципації, «рефлексивний коло», «заверши фразу», «логічний ланцюжок», «1000 запитань», «круглий стіл» та інші.

– підхід Ортона-Гіллінгема - «золотий стандарт» зосереджується на рівні слова, навчаючи зв'язку між буквами та звуками; зачіпає зір, звук, рух і дотик, щоб допомогти дітям зв'язати мову зі словами. Учні вивчають правила та закономірності, чому і як літери видають звуки, які вони видають.

– майстерність читання, починається з навчання звуків слів і того, як виглядають відповідні літери та слова. Далі діти вчать читати уривки.



Потім вони формують словниковий запас, одночасно збільшуючи розуміння прочитаного. Учні групуються за рівнем читання.

– природне читання, прагне покращити рівень читання та розуміння у дітей та дорослих, що використовує тексти, аудіо компакт -диски та комп'ютерне програмне забезпечення. Зазвичай діти слухають розповідь, а потім читають той самий текст вголос.

– метод акустики заснований на співвідношенні між окремими буквами та звуками. Діти вчаться спів ставляти букви та звуки. Цей метод іноді називають «підходом знизу вгору», оскільки він починається з невеликих одиниць і будується у напрямку до ширшої картини читання. Це передбачає, що діти усвідомлюють звуки, які видають літери або пари букв (фоніка), і оцінюють, як вони поєднуються, щоб видавати звуки в словах (фонематична обізнаність). Цей метод важливий, оскільки він дозволяє маленьким дітям «озвучувати» написані слова, які вони не розпізнають, навіть якщо вони не розуміють значення слова.

– «Подивіться і скажіть», метод навчитися читати і дивись зв'язує цілі слова з їх значеннями, не розбиваючи їх спочатку на звуки.

– Значення слова і те, як його можна використовувати в різних контекстах, дуже важливі. Діти повинні запам'ятати форму і вигляд слова, щоб вони впізнали його, коли побачили знову – іншими словами, воно спирається на зорову пам'ять дитини.

– «Довгий опис», вчитель піднімає картки з картинками одну за одною і стежить за тим, щоб діти знали назви різних фруктів: банан, яблуко, груша, персик, манго тощо. Потім перемишує картки і піднімає їх в іншому порядку, дозволяючи діти хором називають назви фруктів. Вона повторює назву та вимовляє слова: «Манго, м – а – н – г – о, манго». Вона робить це кілька разів, заохочуючи клас сказати це разом з нею.

– метод «Підхід до мовного досвіду» зосереджується на досвіді дітей і дає їм змогу читати про власне життя своїми словами. Навички читання ґрунтуються на їх знанні мови, якою вони користуються, а також на їхньому домашньому та громадському середовищі, людях, яких вони знають, та досвіді, який вони мають. Діти працюють із цілими словами та реченнями, а не з буквами та частинами слів. Це дозволяє дітям говорити, перш ніж вони читають і пишуть.

Особлива увага приділяється особливостям формування досвіду читання в молодшому шкільному віці, пов'язаним з розвитком більшості психічних процесів дітей даного віку. На даний час учені (Б. Буяльський, Л. Іванова, А.Капська, Л. Коренюк, Г. Олійник, О. Савченко, Н. Скрипченко, І. Федоренко та ін.) виділяють далеко не всі методичні аспекти формування навичок читання, але все ж, останнім часом вони приділяють все більше уваги, ведуть активну роботу з розробок активних методик з даного питання.

Зокрема, Ю. Лимар зазначає, що погане читання створює великі труднощі під час виконання домашніх завдань (на уроці математики, треба



розуміти її зміст; з української мови, чітко та правильно писати диктанти, користуватися теоретичними матеріалами) [3, с. 97-99]. Все це говорить про те, що потрібно мати навички якісного читання – правильність, свідомість, виразність. Для цього необхідно створити відповідні умови («щоденні п'ять»: «Письма для себе», «Читання для себе», «Читання для когось», «Роботи зі словами» і «Слухання», кожен вид діяльності сприяє відпрацюванню в дитини самостійності, витримки, зосередженості у процесі читання і письма протягом тривалого часу) та формувати розумові операції, мовленнєві навички. Однією з основних мовленнєвих компетентностей здобувачів освіти є свідоме читання. Звісно, що рівень навчальних досягнень учнів безпосередньо залежить від сформованості у них вміння читати.

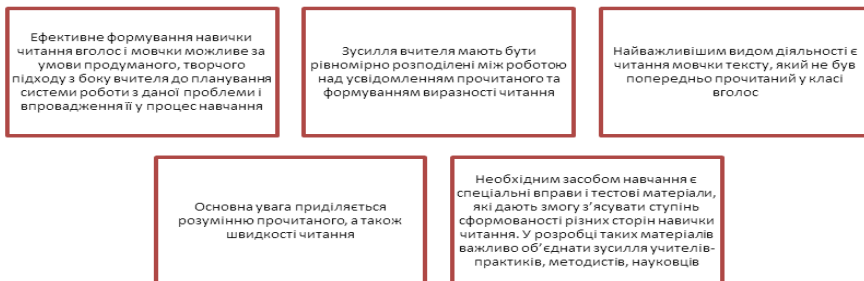


Рис. 4 – Удосконалення навички читання з урахуванням різновидів читання – вголос і мовчки

Таким чином, вищезазначене дає розуміти нам, важливість узгодження читацької діяльності з досвідом дітей, щоб навчання грамоті має бути змістовним та цілеспрямованим. Існує кілька способів навчити і навчитися читати. Деякі методи працюють краще, ніж інші, і деякі читачі навчаються краще одному методу, ніж іншому. Читання вголос вважається найкращим способом для вихователів підготувати дитину до навчання читання.

3. Методологія дослідження

Шкільні результати та хороші успіхи з різних предметів залежать від того як діти вміють вміння читати. Таким чином, навчання дітей читати у молодших класах, має вирішальне значення.

Дане дослідження мало за мету встановити чинники, що впливають на читацьку здатність дітей третього класу. Опитування проводилося на основі порівняння даних респондентів (за допомогою анкети) молодших школярів,



вчителів, батьків. Експеримент охоплював сім'ю школярів, що стало можливим порівняти варіанти відповідей щодо вивчення проблеми.

В опитуванні брали участь діти опорного закладу загальної середньої освіти «Торчинський ліцей Торчинської селищної ради» третіх класів (30 дівчаток та 20 хлопчиків), вчителі початкової школи, батьки учнів. Дослідницький підхід передбачав одночасний збір кількісних та якісних даних.

Для одержання достовірної інформації використовували комплекс діагностувальних методик: методика діагностики якісного вивчення стану сформованості навички читання та виявлення усього спектру можливих помилок; онлайн-тестування оцінювання читання у третьому класі; бесіди з батьками; онлайн-опитування вчителів.

Ми намагалися визначити, чи існують значні відмінності між хлопчиками та дівчатками у середніх балах у читацьких здібностях дітей. При тестуванні дитячого вміння читати, тест оцінювання читання третього класу мав завдання, що зосереджені на знаннях звуку літер, сегментація, словниковий запас, декодування слів, читання усних уривків, читання розуміння та читання речень. Тобто, вимагали, щоб кожна дитина була рівною під час читання заданої кількості слів або звуків/літер алфавіту. Для читання учневі пропонують незнайомий художній, науково-художній текст, який у кожному класі відрізняється складністю змісту, мовою твору, побудовою речень, у 3 класі – 180-210 слів. Після читання вголос учню пропонується усно або письмово виконати завдання на розуміння прочитаного.

Отже, дітям було запропоновано: читання незнайомого тексту з настановою на швидкість з наступним його переказом; читання серії різноманітних за складовою будовою слів, дібраних за принципом схожості артикуляційних ознак звуків, а також зорових образів букв; читання окремих великих і малих букв, розміщених за акустико-артикуляційною (звуковою) або графічною схожістю.

Задля зручності та подальшого якісного аналізу навички читання кожного окремого учня, ми користувалися бланком-схемою (див. табл. 2).

Таблиця 2

**Блок-схема якісного аналізу навички читання
кожного окремого учня**

Навичка	Аналіз
Стан усного мовлення	Звуковимова: наявність замін або неправильного вимовляння звуків фонетично чисте мовлення. Зв'язне мовлення та лексико-граматична сторона мовлення: речення переважно прості непоширені, речення переважно прості поширені, речення аграматичні, речення граматично правильні
Спосіб читання	Буквами та складами



	Складами Складами та словами Словами
Темп читання	Повільний Середній Швидкий
Виразність читання	Мало інтоноване та монотонне Інтонаційно забарвлене, виразне
Правильність читання	Помилкове прогнозування закінчень та цілих слів Пропуски букв та складів Заміни та змішування букв, які позначають фонетично близькі звуки Заміни та змішування букв, звуки яких близькі за артикуляцією (місцем та способом творення) Заміни графічно схожих букв Додавання зайвих букв та складів Перестановки Не дочитування Злиття або роз'єднання слів Спотворення, перекручування звукоскладової структури Читання переважно правильне містить окремі помилки Читання правильне, без помилок
Розуміння прочитаного	Неможливість переказу навіть за запитаннями Розповідь з порушеною послідовністю подій та не повним розумінням прочитаного Розповідь з правильно викладеною послідовністю подій та відповідними умовисновками

Кожному школяреві індивідуально були запропоновані наступні завдання на визначення різних рівнів розуміння тексту.

Завдання №1. Перевірка техніки читання і розуміння прочитаного.

Мета завдання: вивчити рівень читання (спосіб читання), темп читання, кількість помилок і визначити розуміння прочитаного за допомогою запитань щодо тексту.

Організація роботи:

Читання тексту легкого за змістом і набору слів (за підручником «Українська мова та читання. Частина 2» автор О. Вашуленко) Василь Сухомлинський «Що найтяжче журавлям».

Для перевірки розуміння прочитаного тексту учні відповідають на запитання, заздалегідь підготовлені вчителем на дошці:

1) Чи сподобалася вам книга? Чим? Хто з героїв особливо сподобався? Чому?

2) Які місця в книзі справили на вас найсильніші враження?

3) Визначте тему тексту.



- 4) Як ви думаєте, чому автор вибрав саме цю назву для свого твору? Як можна по-іншому назвати цей текст?
- 5) Поясніть, як ви зрозуміли думку, що «тяжко не на рідній землі».
- 6) Яку мету мав автор коли писав даний твір?
- 7) Як у творі прослідковується заклик любити рідну землю.
- 8) Намалюйте словесний портрет розмови журавлів з березою. Який ви її собі уявляєте?
- 9) Складіть план цього уривка з твору.

Оцінка техніки читання проводиться з дослідження техніки читання, при цьому використовуються рівні: нижчий, середній, вищий.

Швидкість або темп мови знаходиться в прямій залежності від способу читання, а також і розуміння тексту (див. табл. 3).

Таблиця 3

Критерії оцінювання

Критерії оцінювання	Показники
Темп читання	Високий рівень (4 бали): учень читає плавно, цілими словами. без помилок або допускає 1 помилку на 45-50 слів, темп читання понад 60 слів за хвилину Середній рівень (3 бали): норму становлять тільки два основних показника: спосіб читання і правильність читання. Темп читання 55-60 слів за хвилину. Низький рівень (2 бали): норму становлять два основних показника один з яких або спосіб читання, або правильність читання. Темп читання 40-54 слів за хвилину
Рівень розуміння прочитаного	Високий рівень (4 бали): самостійне придумування назв, виражають головну думку прочитаного тексту; правильні відповіді на запитання по тексту (7 з 9) Середній рівень (3 бали): учень вибирає більш точну назву тексту з декількох пропозицій; відповідає на НЕ менше 4-6 запитань. Низький рівень (2 бали): відсутність розуміння прочитаного або грубе спотворення сенсу тексту

Сумарний підсумок щодо виявлення техніки читання і розуміння прочитаного становив: високий рівень: 7-9 балів; середній рівень: 4-6 балів; низький рівень: менше 3-х балів.

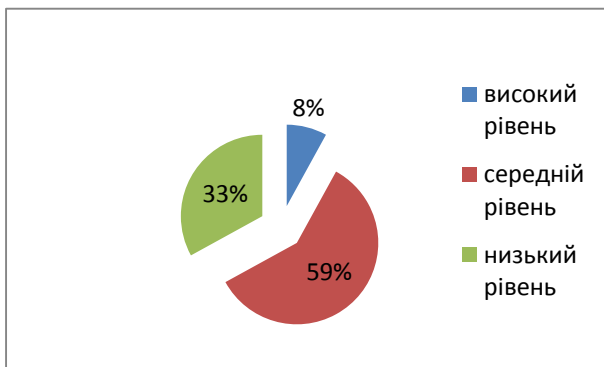


Рис. 5 – Результати діагностики щодо виявлення техніки читання і усвідомленості прочитаного

Отже, ми бачимо з діаграми, що техніка читання і розуміння прочитаного становить: високий рівень 8%; середній рівень 59%; низький рівень 33%. Олександр Б. неправильно поставив наголос в слові; Петро К. допустив одну неправильно прочитав слово. Всі помилки у даних дітей виникли через те, що поспішали, і в тексті присутні незнайомі слова.

Школярі на середньому рівні допускали незначні помилки, або читали основний текст цілими словами, а важкі слова по складах. Галинка Б. читала цілими словами, але деякі слова по складах плавно. Маринка Б. прочитала все цілими словами, але допустила 2 помилки, прочитала складні слова за допомогою дорослого. Ігор Г. прочитав цілими словами, але мав труднощі в прочитанні незнайомих слів (їх він читав плавно по складах). Допустив одну помилку. Аліна Г. та Олександра Д. також читали деякі слова плавно по складах, але більшість цілими словами. Допустили при читанні 2 помилки - неправильно поставили наголос у слові і неправильно прочитали слово. Іванка З. прочитала так само цілими словами, але в деяких випадках застосовувала плавне читання по складах. Уляна М. прочитала все цілими словами, але допустила 2 помилки при читанні не змогла прочитати 2 слова без допомоги дорослого. Олександра Л. Прочитала цілими словами і плавно по складах і допустила 2 помилки прочитала за допомогою дорослого і неправильно прочитала слово.

Решта дітей показали низький рівень техніки читання і розуміння прочитаного. Спостерігається швидкість читання нижче норми, велика кількість помилок і читання по складах або окремими словами.

Дослідження рівня виразності читання складалося із завдань за кожним критерієм виразності.



Завдання №1, спрямоване на постановку учнями логічних (сміслових) наголосів. Для даної частини діагностики ми скористалися текстом української народної казки «Кирило Кожум'яка».

Організація роботи:

Логічний сильний наголос позначається _____, слабкий -----.

Прочитайте фрагмент казки, починаючи зі слів «Колись був у Києві якийсь князь, лицар, і був коло Києва змій, і щороку посилали йому дань: давали або молодого парубка.... » і, закінчуючи пропозицією «сидить сам Кожум'яка долі, до них спиною, і мене руками дванадцять кож ».

Завдання №2, спрямоване на виявлення вміння учнями розставляти логічні паузи.

Організація роботи:

Перед виконанням цих завдань потрібно заздалегідь на дошці прикріпити значення пауз, або розкласти кожній дитині таблицю зі значеннями пауз.

Завдання 2.1. Прочитайте і розставте граматичні паузи.

Перед цим завдання дітям зачитують невеликий фрагмент тексту казки без розділових знаків. Завдання: розставити потрібні розділові знаки.

Завдання 2.2. Розставте логічні (сміслові паузи).

Робота з тим же уривком, тільки тепер потрібно розставити логічні паузи. Потрібно мати на увазі, що, де є граматична пауза – завжди з'являється логічна. Але, не кожна логічна пауза позначається знаком пунктуації.

Завдання №3, спрямоване на виявлення вміння передавати інтонацію прохання, запитання, а також надавати своїй промові інтонацію невдоволення, роздратування, захоплення.

При вимові висловлювань ми враховували вміння передавати різні відтінки голосу, характерні для зображуваних героїв, інтонацію прохання, питання, вигуки відтворювати інтонацію до допомогою підвищення або зниження голосу.

Результати показали, що в даному завданні дітям важко одночасно висловити всі якості голосу, що характеризують виразність мовлення (див. табл. 4).

Таблиця 4

Оцінка рівня виразності прочитаного

Критерії оцінювання	Показники
Характеристика розстановки логічних наголосів	Виділяють важливі для розуміння сенсу слова: високий рівень (3 бали) Допускають 1-2 помилки: середній рівень (2 бали) Не виділяють важливі для розуміння сенсу слова: низький рівень (1бал)



<p>Характеристика розстановки пауз</p>	<p>Учні розставили всі паузи: високий рівень (3 бали) Допускають 1-2 помилки: середній рівень (2 бали) Не розставляють паузи або розставили їх неправильно: низький рівень (1 бал)</p>
<p>Характеристика мовленнєвих відтінків</p>	<p>Учні передають інтонацію прохання, запитання, невдоволення, а також здатні передати емоційний стан за допомогою підвищення і пониження тону; без особливих зусиль здатні передавати різні відтінки (співучість, м'якість, ніжність, грубість) підвищенням і пониженням голосу при проголошенні пропозиції: високий рівень (3 бали) У відтворенні пропозицій учні зазнають труднощів при передачі інтонації прохання, запитання, невдоволення, роздратування, а також не повністю передають емоційний стан за допомогою підвищення і пониження тону; відчують труднощі при передачі в мовленні різних відтінків (співучості, м'якості, ніжності, грубості) підвищенням і пониженням голосу при проголошенні пропозиції. В цьому випадку потрібна допомога допоміжних жестів вчителя: середній рівень (2 бали) Учень читає пропозиції монотонним голосом; при відтворенні залишає поза передачею інтонації прохання, запитання, невдоволення, роздратування, а також не передає емоційний стан за допомогою підвищення і пониження тону; мало виражена емоційна сторона мовлення, не вдається читати за ролями: низький рівень (1 бал)</p>

За основні показники виразності читання були прийняті:

- правильна постановка логічного наголосу – вміння визначати голосом логічні наголоси і позначати сильний наголос (___) та слабкий (----).
- правильна розстановка пауз – вміння розставляти коротку паузу, середню паузу, довгу паузу.
- вміння передавати в мові різні відтінки (співучість, м'якість, ніжність, грубість) підвищенням або зниженням голосу при прочитанні фрази, вміння передавати свої почуття, регулювати інтонацію питання, вигуки.

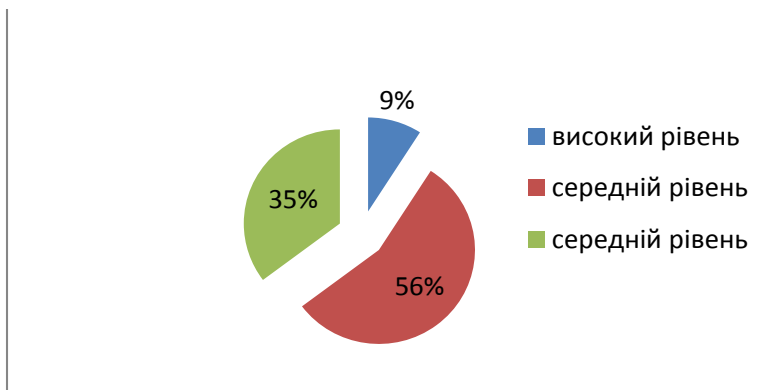


Рис. 6 – Результати діагностики щодо виявлення рівня виразності читання

Також було запропоновано учням пройти онлайн-тести за твором «Ображена книжка» Костя Гнатенко на платформі На урок (<https://naurok.com.ua/test/obrazhena-knizhka-kostya-gnatenko-chastina-2>). Сам тест містить 12 запитань, за кожну правильну відповідь учень отримував 1 бал

1. Вкажіть назву прочитаного вами твору Костя Гнатенка
2. Хто подарував Юрчику книжку надзвичайної краси?
3. З нагоди якого свята Юрчик отримав подарунок?
4. Як звати товариша однокласника, який розповів захопливу історію про космічних піратів?
5. Про що розповідалося у подарованій книжці?
6. Де перебувала бабуся, коли Юрчик із повними очима сліз запитав про перетворення книжки?
7. Що сталося із книжкою?
8. Яке було припущення бабусі щодо перетворення книжки?
9. Де заснув Юрко читаючи книжку?
10. Що подумав Юрко, коли зранку книжка стала мов нова?
11. До кого зранку звертався Юрко як до живих істот?
12. З якою метою автор розповів цю історію?

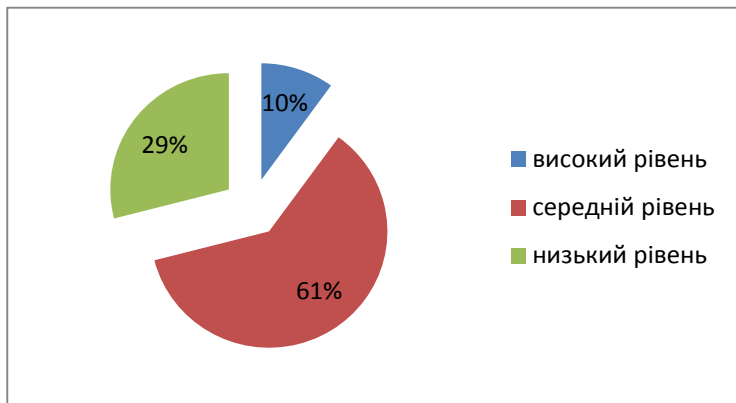


Рис. 7 – Результати онлайн-тестування за твором «Ображена книжка» Костя Гнатенко

Усі батьки хочуть робити те, що найкраще для їхніх дітей. Регулярне спілкування з читанням та книгами має для дітей чимало переваг: читання розширює можливості спілкування з мовою та новим словниковим запасом; він формує основоположні навички, такі як передбачення, послідовність та узагальнення; і він знайомить з персонажами та світами, що виходять далеко за межі сім'ї чи сусідства дитини. Одним словом, читання дійсно потужне для дітей.

В останні роки спостерігається розквіт досліджень, які вдосконалюють кроки, які можуть зробити батьки, щоб зробити читання зі своїми дітьми ще більш значущим. Якщо батьки займаються діалогічним читанням або читанням на основі розмов, вони можуть як розширити, так і поглибити і без того чудові переваги читацького досвіду.

Батьки успішних учнів поділилися секретами щодо виховання та побудови позитивного домашнього читання: виділяли 15 хвилин на день для читання; створювали сприятливе середовище (де вони найбільше люблять читати, на дивані чи у своєму ліжку?); практикувалися у читанні книг які дитина легко переповість; звертали увагу на крапки та коми, де вона повинна зробити паузу. Неоднозначно говорили про використання різних голосів; підтримували любов дитини до певних історій; читали та перевіряли як вона розуміє книгу.

Деякі діти навчаються читати швидше за інших, але всі діти потребують практики, щоб стати вмілими читачами. Постійна робота системи «батьки-дитина-батьки» щодо домашнього читання може дати дітям шлях до грамотності та всіх її переваг.



Опитування вчителів показало, що 30% учнів читають нижче свого класу, але лише 9% батьків вважають, що їхня дитина належить до цієї категорії. Крім того, дві третини батьків не знають рівня читання своєї дитини, що ускладнює надання їм належних матеріалів для читання поза школою. Переважна більшість вчителів очікують, що їхні учні будуть читати щонайменше 15 хвилин поза аудиторією, але більшість дітей не відповідають цьому мінімуму. Проблема може бути пов'язана з несприятливим середовищем для читання: 10% вчителів сказали, що у їх школі немає бібліотеки, і більше половини батьків сказали, що у них вдома менше 50 книг будь-якої тематики.

Таким чином, результати діагностики показали, що формування навички читання передбачає роботу над підвищенням виразності, темпу, усвідомлення змісту прочитаного.

Таким чином, оволодіння повноцінним навичкою читання для учнів є найважливішою умовою успішного навчання в школі з усіх предметів; разом з тим, читання – один з основних способів засвоєння інформації і у позанавчальний час; один з каналів всебічного впливу на молодших школярів. Формування якісної навички читання у молодших школярів є одним з основних завдань початкової школи. Сам процес читання складається з двох взаємопов'язаних сторін – смислової і технічної, що охоплюють зоровий і звуко-слухомовно рухові механізми. І, хоча, цей процес єдиний, становлення і формування складових його сторін протікає по-різному, проходить ряд ступенів від початкових до вищих.

Дослідження дозволяє визначити потребу щоденного читання дітям з результатом навчання незалежно від сімейного походження та середовища, оскільки навичка читання є одним із аспектів пізнавальних навичок дитини (мова, грамотність, лічба та ін.). Опитування проводилося на основі порівняння даних респондентів (за допомогою анкети) молодших школярів, вчителів. Експеримент охоплював сім'ю школярів, що стало можливим порівняти варіанти відповідей щодо вивчення проблеми. Результати опитування показали: молодші респонденти досягають вищих балів у навчанні, коли багато читають; щоденне тренування когнітивних і суцесивних функцій формує стійкі навички читання і письма; розвиток навичок читання і письма позитивно впливає на шкільну успішність з усіх предметів; підвищення самооцінки та впевненості в собі; успіхи дитини завжди позитивно відображаються на батьках, домашня атмосфера, як правило, помітно поліпшується. Таким чином, експериментальне дослідження показало багатовекторну особливість зв'язку читання дітьми та результатами їхнього розвитку.

Ми встановили, що ресурси для читання пов'язані з кращими здібностями до читання серед дітей, які мали такі ресурси. Далі результати виявили, що діти, яких підтримували батьки (читали, обговорювали, переказували) мали кращу показники у читанні. Оскільки підтримка батьків та домашнє



середовище є важливими для навчання читання і виховання любові до читання.

На поточне дослідження міг би вплинути той факт, що дослідження проводилось у сільській місцевості, де існують інші фактори, такі як культурна практика та відстань від них. Серед факторів, що впливають на читацьку здатність дітей впливає в першу чергу середовище, діти, які мають домашню бібліотеку краще читають та переказують текст ніж ті, що не мають власних книжок.

Результати цього дослідження показали, що дієюю є системи «батьки-дитина-батьки» та «дитина-вчитель-дитина» які позитивно впливають на читацьку здатність дітей. Вчителі стимулюють читання учнів повною мірою текстами які цікаві для них.

Результати опитування показали: молодші респонденти досягають вищих балів у навчанні, коли багато читають; щоденне тренування когнітивних і суцесивних функцій формує стійкі навички читання і письма; розвиток навичок читання і письма позитивно впливає на шкільну успішність з усіх предметів; підвищення самооцінки та впевненості в собі; успіхи дитини завжди позитивно відображаються на батьках, домашня атмосфера, як правило, помітно поліпшується.

Таким чином, експериментальне дослідження показало багатовекторну особливість зв'язку читання дітьми та результатами їхнього розвитку.

Суттєві дані свідчать про те, що багатьом дітям у 3 -му класі та за його межами знадобиться чітке навчання для розвитку необхідної усвідомленості фонем, фоніки, орфографії та навичок розуміння читання. Але для цих дітей цього буде недостатньо.

Для школярів, яким важко навчитися читати, кожному з цих основних навичок слід навчити та інтегрувати у текстові формати читання, щоб забезпечити достатній рівень плавності, автоматизму та розуміння.

Література

1. Володько В. Індивідуалізація і диференціація навчання. *Проблеми сучасної педагогічної освіти: Зб. статей*. Ч.1. К., 2000. С. 21–23.
2. Вовчок Г. Виховна функція ілюстрації дитячої книги. URL: <https://int-konf.org/uk/2013/suchasnist-nauka-chas-vzaemodiyi-ta-vzaemovpliv-18-20-11-2013-r/610-vovchok-g-m-vikhovna-funktsiya-ilyustratsiji-dityachoi-knigi>
3. Лимар Ю., Лавринчук Ю. Врахування індивідуальних особливостей молодших школярів у процесі навчання та виховання. *Актуальні проблеми реформування системи виховання та освіти в Україні: збірник тез наукових робіт міжнародної науково-практичної конференції 27-28 квітня 2018 р., м. Львів. Львів: ГО «Львівська педагогічна спільнота», 2018. С. 97–99.*
4. Листвак Г. Дослідження читання в Україні: результати і значення. URL: <http://nz.uad.lviv.ua/static/media/2-51/38.pdf>
5. Лозенко А. Індивідуалізація в умовах традиційної технології навчання: проблеми і перспективи». *Наукові записки*. Вип. 9. Серія: Проблеми методики фізико-



математичної і технологічної освіти. Ч. 3. Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2016. С. 191–194.

6. Любченко О. Формування техніки читання – основа успішного навчання. *Початкова школа*. 2014. № 7. С. 12–14.

7. Льода Л. Формування культури читання в аспекті збереження матеріальних носіїв інформації. Інформаційний простір бібліотеки: польсько-український досвід: матеріали міжнародної науково-практичної конференції, 18–19 травня 2017 року, Львів, Україна / Національний університет «Львівська політехніка», *Науково-технічна бібліотека*; за редакцією Р. Самотий; [редколегія: А. Андрухів, Р. Самотий, Н. Мосієнко, С. Палюх]. Львів: Видавництво Львівської політехніки, 2017. С. 354–366.

8. Рубан А. Дитяче читання в освітньо-культурному вимірі. URL: https://lib.iitta.gov.ua/8417/1/st4_12.pdf

9. Сухомлинський В. Моральні заповіді дитинства і юності. *Вибр. твори*: В 5-ти т. К.: Радянська школа, 1966. 230 с., 178

10. Трощій О. П. Проблема кризи дитячого читання. URL: <http://belinskogo.kh.ua/Kindergarten%20subtraction%20problem%20Creasy.html>



НОВІ ПІДХОДИ ДО ЕКОЛОГІЧНОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Криза розвитку сучасної культури, пов'язана з екологічною кризою та вимагає для свого вирішення розкриття глибинної сутності людини, всіх його особистісних резервів.

На даний час виникли потреби та передумови для використання розробок еко гуманітарної парадигми як основи корекції освіти, стимулювання процесу становлення культури, відповідної сутності людини і можливостям природи. Ключову роль, відповідно до розробок еко гуманітарної проблематики, набуває екологічна культура – новий сенс і нова якість культури суспільства й особистості. Людство ніколи не стояло так близько до розуміння домінуючої ролі екологічної культури для збереження і прогресивного розвитку людської цивілізації і пріоритетної ролі освіти в цьому процесі. Це актуалізує проблему підготовки фахівців, що володіють екологічною культурою і готових до її розвитку в інших членів соціуму. Йдеться, в першу чергу, про педагогів, тому потрібне внесення відповідних доповнень і коректив в процес педагогічної освіти.

Екологічна освіта – одна з ефективних умов інтелектуально-творчого, емоційно-естетичного, фізичного розвитку. Завдання вихователя допомогти дітям дошкільникам розкрити себе в навколишньому світі; побачити дивовижний світ, цінності, взаємозв'язки природи та людини; побачити у всьому навколишньому неповторне диво; навчити дитину чуйному та дбайливому ставленню до того, що її оточує; виховати любов та бережливе ставлення до природи. Вихователі намагаються пояснити дітям, що людина є частиною природи, а не її «цар», тому необхідно узгоджувати свої потреби з екологічними вимогами, а також поважати всі форми життя. Враження від рідної природи, отримані в дитинстві, запам'ятовуються протягом усього життя і часто в подальшому впливають на відносини людини до природи, до Батьківщини.

Аналіз досліджень із цієї проблематики (Н. Бібік, Г. Беленька, В. Бондаренко, А. Васильєва, І. Зверев, Н. Коваль, Н. Лисенко, Г. Марочко, Д. Мельник, Л. Нарочна, С. Ніколаєва, О. Половіна, Н. Пустовіт, Г. Пустовіт, З. Плохій, П. Саморукова, Д. Хайдурова, Н. Яришева та ін.) дає можливість констатувати, що психолого-педагогічні основи екологічної освіти та виховання підкреслюють особливе сприйняття дітьми дошкільного віку щодо навколишнього середовища у системі «людина-довкілля».

1. Як гра на природі сприяє розвитку дитини дошкільного віку

Засвоєння знань про природу засобами гри, що викликають переживання дітей, не може не вплинути на формування у них дбайливого та уважного ставлення до об'єктів живої природи. Цікавими для дітей є ігрові подорожі лісом, у поле, в сад тощо. Діти дошкільного віку дуже люблять пізнавати та досліджувати навколишній світ. На екскурсіях та спостереженнях на



екологічних стежках, прогулянкових ділянках діти отримують безпосереднє уявлення про предмети та явища живої та неживої природи, що їх оточують.

Дітям важливо доторкнутися до об'єкта, щоб зрозуміти: людина виступає як суб'єкт, що активно впливає на природу та технологічно її перетворює у відповідності зі своїми потребами та поглядами; природа впливає на людину, що приймає на себе пасивні функції, тобто сама виступає як об'єкт, який відчуває на собі вплив навколишнього середовища. Подорожі у природу кращі будь-яких цукерок.

День дитини починається з перших чуттєвих переживань світу природи. Цей «клас» є нескінченним резервуаром, з якого можна черпати досвід за досвідом. Головним є те, що діти інтуїтивно це знають і занурюються в: звуки птахів, хрускіт снігу чи гілок під ногами та свист вітру в деревах; споглядання птаха в польоті; блакитне або хмарне небо; відчуття холодного повітря, теплих сонячних променів або дотик соснових гілок до шкіри; запах дерев, землі, іноді вогню та ін.. Ці чуттєві переживання породжують очікування від поглибленого проникнення свідомості дитини у природне середовище. Під час таких спостережень, піших переходів, екскурсій, прогулянок діти озвучують перші враження та будь-які ідеї, які можуть призвести до непередбачених пригод. У головах розгортаються чудові казки та грандіозні фантазії дітей і розігруються через їхній досвід подорожі у природу. Іноді театралізована вистава чиста уява, в той час як іноді вона глибоко вкорінена в реальності перед ними: уявної рятувальні місії для товариша, заблуканого в пустелі, або порятунок лісових істот, невидимих, але визнаних із співчуттям. Діти через своє глибоке занурення в подорожі в природу, не усвідомлюють глибоких зв'язків, які вони встановлюють із світом природи чи соціальним світом, але разом з тим постійно розвивають фізичні навички. Завдяки ігровій діяльності ми допомагаємо дітям розглядаючи природу як продовження себе, як важливої частини життя людини та світу.

Досвід навчання дітей визначаються їх здатністю до натхнення, вродженим почуттям дослідження, сильне бажання вчитися через гру, та рівень їхньої взаємодії з їх оточення. Природа наповнена унікальними предметами, які можна перетворити на реквізит або ігри. Під час прогулянки у парк (елемент фантастичної пригоди, де цікавість і захоплення керує духом дитини) вихователь знаходить палицю яка стає паличкою, стрижнем, провідником, лопатою, мечем, підзорною трубою (варіанти безмежні) та ін. Гра на природі заохочує дітей використовувати свою уяву та навички розв'язування проблем унікальним і дивовижним способом, і це часто працює найкраще без участі дорослих (хоча уважний нагляд важливий для деяких ризикованих ігрових видів діяльності). Значущий зв'язок із світом природи через ігрову діяльність допомагає розвивати почуття «серцевого знання», та допомагає дітям ступати по травичці, листочках: образно й буквально; перехід від «я знаю» до «мене хвилює». При цьому, вихователю, необхідно враховувати кілька принципів навчання: відбувається в різних



місцях, включаючи місцеві об'єкти спостереження (парки, затоки, луки, природні дитячі майданчики) та куточки живої природи; тривалий процес регулярних і повторних сеансів в одному й тому ж природному просторі; педагоги грають роль фасилітатора, а не експерта; використання природних матеріалів для ігрової діяльності дітей.

Любов до природи починається в дитини з вродженого бажання досліджувати і відчувати все, що оточує їх, щоб поставити запитання, та пізнати на практиці. Запитання дітей стимулюють навчальний процес та заохочують дітей досліджувати, обмірковувати та обговорювати використовуючи різноманітні інструменти, ресурси, досвід свій і дорослого.

Наприклад, навесні дітей приваблює своєю красою, висока трава та «море» кульбаб. Ця квітка викликає у дітей сильні емоції, їхнє перше спонукання – зірвати її. Ми вчимо дітей утримуватися від цього бажання: адже зірвати квітку – це, занепасти її. Спостерігаючи за кульбабою, розглядаючи її, діти з'ясовують, що вона реагує на зміну погоди та час доби: повертає віночок у бік сонця, закривається з настанням сутінків і перед дощем. А також діти на власні очі спостерігають за утворенням та розповсюдженням насіння кульбаби. З пізнавальних бесід діти дізналися про призначення окремих частин кульбаби – стебла, листя, коріння, квітки. Діти переконуються, що кульбаба – живий організм: росте, розмножується, реагує на деякі зовнішні впливи. Але спостереження велися не лише за кульбабою, а й за іншими квітами.

У своїй роботі вихователь використовує дидактичні ігри: «Барви природи», «Листячко, квіти, плоди», «У лузі (в лісі, у полі, в саду, на городі)», «Збережи нас».

Неструктуровані ігри відбувається тоді, коли діти дотримуються своїх інстинктів, ідей та інтересів без нав'язуваного результату. Він може включати складні форми гри та надає можливості для вивчення кордонів, які дозволяють дітям визначати власні межі в різноманітних природних і побудованих середовищах. Дорослі можуть сприяти неструктурованій грі, але не призначати її. Неструктурована гра не вимагає спеціальних наборів чи іграшок. Оскільки ознайомлення з природою відбувається не тільки в парках, але й на присадибних ділянках, в калюжі на тротуарі. Діти люблять робити «живий пісок» із бруду та води зі шланга; назбирати каміння, опале листя і зробити будиночки для кроликів.

Неструктурована гра на природі також допомагає дітям навчитися доброти та співчуття. Коли діти проводять час на природі, вони дізнаються, що наша планета – це прекрасне місце, яке потребує їхнього дбайливого догляду (бути добрими до клопів, рослин, дерев і створінь і не залишати слідів сміття чи відходів).

Узагальнення вищезазначеного дозволяє стверджувати, що природа дає можливість досліджувати і творити. Широкі відкриті простори та зміна середовища можуть стати чудовим способом для дітей насолоджуватися



неструктурованими іграми [2]. Незалежно від того, грається дитина на піску чи бігає в парку, природа допомагає дітям використовувати свою уяву та творчі здібності під час гри.

У новому, природному середовищі є багато чого досліджувати: може бути чудовим способом для нових соціальних взаємодій; допомагає розвивати соціально-емоційні навички; виступати елементом трудової діяльності (діти можуть разом працювати під час збирання сміття); спостерігати за твариною чи комахами разом з іншими дітьми. Коли дослідження проводиться з однолітками, це створює можливість для нового досвіду та дружби.

Природа сприяє використанню навичок виконавчої функції (життєві навички, які ми використовуємо в будь-якому віці, і які допомагають нам залишатися організованими та незалежними). У неструктурованій грі в природі діти використовують творчість для вирішення проблем і робочу пам'ять для складання історій. Вони розвивають свої навички гнучкого мислення, перевіряючи межі та навчаючись залишатися у безпеці, досліджуючи, жвтурюючи та розважаючись. Вони зміцнюють і кидають виклик власним життєвим навичкам, просто граючись.

Діти можуть отримати новий сенсорний досвід на природі. Звуки щебетання птахів, запах свіжої скошеної трави, відчуття теплого сонця, що допомагає дитині пізнавати природу. Діти можуть сприймати так багато нових видовищ, звуків і запахів прямо на власному подвір'ї. Оскільки вони рухаються більш самостійно, діти також матимуть можливість використовувати свої пропріоцептивні та вестибулярні органи в природі.

Нові сенсорні відчуття навіть допомогли у розвитку мовних навичок, оскільки діти можуть навчитися розпізнавати те, що вони бачать, нюхають, чують і відчувають.

2. Цікаві форми роботи з дітьми щодо екологічного виховання дітей дошкільного віку

Дошкільна освіта є вирішальним етапом у розвитку поведінки, соціальної свідомості та безкорисливості людини, де ми вчимося цінностям і поведінці, які залишаються з нами протягом усього нашого дорослого життя і визначають, хто ми є. Саме тому так важливо викликати інтерес до піклування про навколишнє середовище та його захисту.

Метою формування у дітей екологічного виховання є те, щоб турбота про природу стала частиною їхнього життя, а не просто її вивчення. Ідея цієї теми полягає в тому, щоб у дітей розвивалося екологічне мислення та використання його для подолання сучасних екологічних проблем із ініціативною позицією та сильними зобов'язаннями.

Однією з найцікавіших форм роботи з дітьми є екологічна акція («Посади дерево», «Гарний наш садок», «Подаруй квітку нашій групі», «Не проходите повз»), основною метою яких є виховання у дітей гуманно-ціннісного ставлення до природи.



Формування екологічної культури слід розпочинати з дошкільного дитинства. Це відповідальний період життя людини, у ньому закладаються основи ставлення до навколишнього світу, ціннісної орієнтації у ньому.



Рис. 1 – Формування у дітей знань про природу

У дошкільному віці засвоєння основ екологічних знань найперспективніше, оскільки у цьому віці дитина сприймає природу дуже емоційно, звертає увагу такі особливості, які доросла людина помітить.

Екологічні знання діти дошкільного віку отримують не лише на спеціально відведених заняттях, а й під час прогулянок, екскурсій, читання книг, праці на городі, проведенні дослідів, на заняттях з образотворчої діяльності, в іграх, під час догляду за тваринами, які живуть у куточку природи.

Педагоги прагнуть виховувати у дітей усвідомлено-правильне ставлення до всього живого, вміння порівнювати та узагальнювати власні спостереження, бачити та розуміти красу навколишнього світу.

Вихователі з дітьми ведуть постійні спостереження за змінами в природі, звертають увагу на форму та колір листя, вчать за цими ознаками визначати, з якого дерева вони впали. Дітям пропонують побігати по опалому листю, послухати, як воно шелестить і шарудить під ногами. При цьому ми збагачуємо словник дітей новими словами: шелестить, шарудить.

Щодня на прогулянках педагоги проводять спостереження за живою та неживою природою. При спостереженнях за птахами вихователі звертають увагу дітей на спів птахів, різне звучання їхніх голосів, ведуть невимушену розмову про користь птахів, знайомство з їхніми видами, спостереження за їхньою поведінкою.

На ділянках є квітники, де діти мають можливість спостерігати за рослинами в період їх цвітіння, діяльність комах, що запилюють їх. Також збирають насіння для майбутніх посадок, розглядають їх.



Рис. 2 – Інтелект-карта «Які бджоли запилюють квіти»

Особливе місце педагоги відводять дослідно-експериментальній діяльності дітей у процесі екологічного виховання. Під час цієї роботи дитина проводить справжні дослідження, займається самостійною експериментальною роботою, набуває перших навичок її проведення. І зовсім неважливо, чи дитина відкрила щось принципово нове або зробила те, що всім давно відомо, головне, що у дитини задіяний і розвивається механізм творчого мислення.

Систематично проводяться з дітьми комплексні заняття, де особливе місце приділяється вихованню дбайливого ставлення до природи. Діти сприймають рослини, квіти, дерева як живі істоти.

Даючи дітям прості поняття екологічного ланцюжка, що якщо не буде на землі дерева, чагарника, птаха чи комашки, то не буде і нас, людей ми вчимо дітей пов'язувати життя людини і природи.

На цільових прогулянках, заняттях закріплюють знання дітей, кожен живий організм пристосований до певного довкілля (лісові птахи що неспроможні жити на водоймі чи лузі, а водоплавні – у лісі).



Рис. 3 – Результати роботи з дітьми щодо екологічного виховання

Дітям пізнавати явища навколишнього світу непросто; в повному обсязі природні процеси доступні спостережень. Таку інформацію допомагають засвоювати предметні моделі, з якими дошкільнята можуть працювати самі. Більшість вихователів зустрічаються з певними складнощами при поясненні матеріалу про зростання, розвиток, будову рослин: деякі частини рослини (наприклад, корінь) не видно, та й саме зростання йде не швидко.

Як приклад може бути спостереження за зростанням цибулі, що допомагає узагальнити предметно діючу модель зростання та будову цибулі. На картоні зображуємо землю чорного кольору, окремо вирізаємо цибулини, білі корінці та зелені стрілки. Все це по черзі наклеюємо на світлий картон. Працюючи з моделлю, демонструємо дошкільникам появу у цибулі корінців та зелених стрілок. При цьому діти бачать те, що неможливо розглянути навіть за ретельних спостережень за живою рослиною.

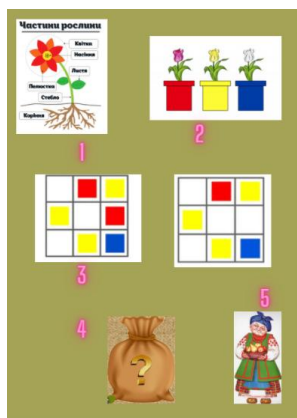


Рис. 4 – Інтелект-карта «Рослини»



Моделі, складені з різних символів, допомагають дітям дошкільного віку, самостійно вирішувати пізнавальні завдання, простежувати логіку змін, що відбуваються з об'єктами чи явищами природи, при цьому, виділяти основні ознаки пір року та пояснити ті чи інші їхні закономірності. Такі моделі складаються з картонних кіл, колір яких символізує різні поняття: червоний – тепло; жовтий – світло; блакитний – воду; чорний – ґрунт; білий – сніг, лід; зелений – рослинність. Кола можуть бути пофарбовані в повному обсязі, що свідчить про спадання і наростання визначеного чинника. Кола послідовно викладаються на фланелеграфі в колірний ряд – модель тії або іншої пори року.

Дошкільне дитинство – початковий етап формування особистості людини, її ціннісної орієнтації у навколишньому світі. У цей період закладається позитивне ставлення до природи, «рукотворного світу», до себе та оточуючих людей. Закладені у цьому віці освітні, моральні, світоглядні, культурні та фізичні пріоритети визначають життєвий шлях покоління, впливають на розвиток та стан усієї цивілізації. Особливою цінністю щодо екологічного виховання дітей дошкільного віку є читання, оскільки, спілкуючись із книжкою, дитина пізнає минуле, сьогодення і майбутнє світу, та вчиться думати, аналізувати, розвивати свій творчий потенціал.

К. Ушинський уважав, що логіка природи – найдоступніша розуміння дітей. Знайомство з природою розвиває вміння спостерігати навколишнє життя, сприяє розвитку логічного мислення та уваги, збуджує увагу та допитливість. Зокрема, письменник даючи достовірні знання, учить дітей помічати суттєві риси в навколишньої природи у свої творах «Чотири бажання», «Бджілка на розвідці», «Ранкові промені», «Півник з сім'єю», «Історія яблуньки» та ін. Короткі розповіді, невеликі казки про природу переносить читача в наповнений чарами світ природи, де автор немов пензлем художника, в легких рядках казкової прози описує природу різної пори року. Природа в оповіданнях та казках для дітей повчальна в опісі та діалогах героїв, вчить добру, де простими словами автор передає дзюрчання струмка, спів птахів, шум лісу та багато інших природних явищ у виховально-моральному контексті.

В оповіданні «Ластівка» один хлопчик із цікавості вирішив розорити залишене ластівками гніздо. Але батько заборонив йому це робити. Коли настала весна, хлопчик зрозумів, чому не можна було розоряти гніздо. Він був дуже радий, що гніздо залишилося недоторканим. Спостерігаючи за життям, що кипить у ластівчиному гнізді, він усвідомив і оцінив багато

«Чотири бажання» вчить дітей, що природа досконала. Вона не може бути поганою або гарною. Будь-яка пора року – справжній дар, який потрібно прийняти з величезною вдячністю, щоб відчутти справжню радість. «Діти в гаю»: розповідь про працю для школярів, в якій розповідається про те, як



діти захотіли прогуляти школу, але побачивши, що навіть звірі в гаю стараються і трудяться, їм стало соромно і вони пішли на уроки.

«Прокази старої зими» – це розповідь про зимові холоди, про те, що природа спить. Холодна зима дісталася до всього живого: птахів, звірів і риб і всіх налякала, але дітлахи не бояться зими й катаються на ковзанах та санках.

Всебічність розвитку особистості багато в чому визначається тим, наскільки вона рано починає відчувати красу природи, художнє слово, музику, мистецтво. Як зазначає В. Сухомлинський, що людина, як у дзеркалі, бачить красу людську в людині, а значить і свою, «радіє, пишається тим, що вона людина», дедалі більше вдосконалює себе.

В. Сухомлинський своїми творами дає дітям знання про природу: спосіб життя тварин, про їх звички, про те, які риси притаманні того чи іншого звіра; особливості вирощування рослин; суть деяких явищ неживої природи, недоступні для спостереження («Яблунька і літо», «Як плакала ялинка», «Відломлена гілка», « Що посієш, те й пожнеш», «Шпак прилетів», «Як хлопці мед поїли», «Як здивувався Мурко», «Як дзвенять сніжинки» та ін.).

М. Скребцова, О. Лопатіна у своїй книзі «Казки про природу для дошкільнят» піднімають питання розуміння природи дитиною, бережливе ставлення до живої природи.

Проектна діяльність – це, перш за все, вирішення певних завдань у процесі дослідження. Масштаб завдань може бути різним, він визначається термінами проведення проекту, віком та, відповідно, можливостями дітей, змістом освітніх програм закладу дошкільної освіти.

Працюючи над проектом, діти вчать формулювати мету, підбирати методи та засоби для її досягнення, оцінювати наслідки, приймати рішення та нести за них відповідальність, критично мислити.

Основні теоретичні позиції проектного навчання: у центрі уваги – дитина; освітній процес будується у логічній діяльності, що має особистісний сенс для дитини, що підвищує її мотивацію до пізнання; індивідуальний темп роботи над проектом забезпечує вихід кожної дитини на певний рівень розвитку; глибоке усвідомлене засвоєння базових знань забезпечується діяльнішим процесом вирішення різних ситуацій.

Дати дитині невелику ділянку городу, щоб вона могла самостійно виростити кілька рослин, – це чудовий спосіб допомогти їй розвинути інтерес до навколишнього середовища. Такі овочі, як салат, морква та інші салатні культури швидко ростуть і за ними легко доглядати. Такий проект є хорошим способом навчити дітей перевагам свіжої їжі та купувати продукти місцевого виробництва, де це можливо.

Одним із способів допомогти дітям усвідомити проблеми, пов'язані з відходами, є збір багаторазових картонних коробок та контейнерів для використання в ремісничих проектах. Трохи подумавши, з перероблених речей можна знайти майже нескінченний запас матеріалів для рукоділля. З



пластикових пляшок виходять чудові музичні інструменти, контейнери для фарби та багато іншого.

Важливо дати дітям знання про збереження води, проте можна зробити це набагато цікавішим для дітей, давши їм проект пошуку способів економії води в домі. Діти старшого віку можуть визначити, скільки води вони заощаджують, вимикаючи воду, коли чистять зуби та виконуючи інші завдання з економії води. Це адаптувалося б до інших форм енергозбереження в домі, наприклад, заохочуючи дітей думати про різні способи економії споживання електроенергії тощо.

Створення дітьми компосту у пластиковій пляшці – чудовий спосіб для дітей побачити компостування в дії. Прозора 2-літрова пляшка дозволяє легко спостерігати за процесом компостування. Нам подобається знаходити нові способи використання матеріалів, які ми вже маємо вдома, для використання в наукових проектах для дітей. Цей науковий проект із вторинної переробки – чудовий спосіб для дітей навчитися компосту на практиці.

Або ж зробіть будиночок для комах у тихому куточку своєї групової ділянки дитсадка, а потім попросіть дітей стежити за його мешканцями. Ви можете зробити готель для жуків із таких речей, як дерев'яні піддони, труби, шиферу та всі види інших перероблених матеріалів, а також з природних ресурсів, таких як соснові шишки, гілки та кора. Створення щілин різних форм і розмірів забезпечить притулок ряду безхребетних, таких як павуки, бджоли, сонечка, жуки, багатоніжки та мокриці.

Разом з дітьми у захоплюючому проекті можна зробити наприклад, мило, папір або тісто. Це допомагає зменшити кількість упаковки та демонструє, що не все потрібно купувати в магазині в готовому вигляді.

Проект «Краплинка» спрямований на закріплення і поглиблення знань дітей про властивості води. В ході проекту діти дізнаються про те, що вода прозора, без запаху, розливається, тече, та й те, що вона має вплив на життя і розвиток живих істот, необхідна для всього живого світу.

Проект «Маленькі піщинки» дають уявлення дітям про те, яку роль відіграє пісок у житті людини; розвиває увагу, мову, пам'ять, дрібну моторику; знімає емоційне напруження і агресивність у дітей.

Таким чином, формуючи у дітей систему знань про особливості пристосування різних видів до довкілля, залучаючи їх природоохоронної діяльності, проводячи свята, ранки, ігри екологічної спрямованості та залучаючи до роботи батьків, вихователь сприяє екологічному вихованню дитини, розвитку активного та відповідального ставлення до природи. А це, у свою чергу, сприяє розвитку у дітей пізнавального інтересу, допитливості.

3. Дослідження щодо визначення рівня якості впровадження інтерактивних технологій в освітній процес з екологічного виховання дитини дошкільного віку.



Було проведено дослідження зі студентами КЗВО «Луцький педагогічний коледж» кафедри теорії та методику дошкільної освіти спеціальності 012 Дошкільна освіта (других курсів – 10 респондентів), вихователів (старших груп – 5) закладів дошкільної освіти м. Луцька «Пізнайко», «Волиняночка», батьків (15), дітей – 20 респондентів.

Мета цього дослідження полягала у визначенні рівня якості впровадження інтерактивних технологій в освітній процес з екологічного виховання дитини дошкільного віку. Це дослідження також має на меті дослідити, що впливає на екологічне виховання дитини; які нові підходи до екологічного виховання дітей дошкільного віку використовують вихователі; які інтерактивні технології спонукають студентів до формування екологічного виховання дітей дошкільного віку.

Щоб визначити, що впливає на екологічне виховання дитини нами було проведено опитування батьків «Чи вихована ваша дитина екологічно; бесіди з дітьми щодо виявлення їхнього рівня формування екологічних уявлень.

Під час опитування батьків за методикою «Чи вихована ваша дитина екологічно?» ми ставили завдання: діагностика екологічної вихованості дошкільнят та визначення, наскільки діти розуміють особливості кожної пори року, чи знають вони закономірності, що пов'язані зі змінами клімату протягом року рідного краю (чи бачать вони, як ці зміни відбиваються на живій та неживій природі, на рослинах, на праці людей).

Зокрема, для виконання першого завдання, дітям потрібно було обрати одну з картинок, на якій зображено одну з пір року (пропонуємо такі картинки, які найкраще відображають особливості тієї чи іншої пори року, особливості життєдіяльності людини та тварин).

Метою другого завдання було визначити, наскільки добре діти знайомі з живими та неживим світом природи, з рослинами та тваринами, чи вміють діти оперувати ознаками живої та неживої природи (дихає чи не дихає, чи пересувається чи не пересувається він або знаходиться завжди на одному місці тощо). Дітям пропонують безліч карток із зображеннями різних об'єктів природи. Потрібно вибрати лише ті з них, які належать до живих істот. Якщо діти мають труднощі з деякими картками, їм можна підказувати, задаючи навідні запитання: це тварина? Чому ти так думаєш?

Виконанням третього завдання було визначити, наскільки добре діти знайомі з рослинами, що належать до різних морфологічних груп. Чи вміють вони визначати деякі з рослин, чи знають як потрібно доглядати за рослинами й чого вони потребують. Дітей просять розповісти про те, які кімнатні рослини вони знають, показати та розказати, з яких частин вони складаються. Якщо діти мають труднощі у цьому завданні, потрібно показати їм картинки різних рослин (деревних і трав'янистих). Також потрібно показати зображення того, чого вони потребують (наприклад, зображення сонця, ґрунту чи води); як саме доглядають за тими чи іншими рослинами, особливо, коли вони виростають в умовах нестачі потрібних для них



ресурсів. Після цього можна визначити, наскільки добре діти добре володіють відомостями про рослини.

Метою четвертого завдання полягало у визначенні, наскільки добре діти знайомі з тваринами у куточку природи чи навколишньої місцевості. На столі викладають різні ілюстрації, серед яких дитина повинна вибрати всіх представників, що належать до даної категорії (це можуть бути птахи чи риби, а також домашні чи дикі тварини).

Для оцінки дитячих уявлень ми використовували трибальну систему, критеріями, за якими оцінюються відповіді дітей:

1 б. – дитина неспроможна дати правильну відповідь на запитання, плутається у сказаному чи мовчить.

2 б. – дитина володіє невеликим обсягом інформації, але може правильно відповісти на запитання лише за допомогою навідних запитань.

3 б. – дитина досить добре та швидко відповідає на запитання опитувача.

Таким чином, нами були визначені три рівні розвитку екологічної усвідомленості у дітей старшого дошкільного віку: високий рівень, середній, низький.

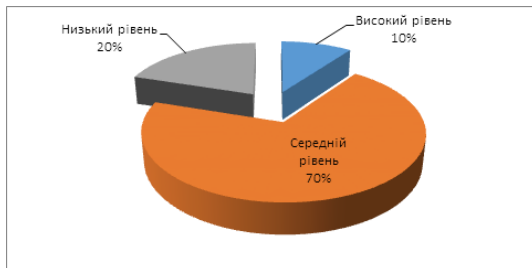


Рис. 5 – Результати дослідження за методикою «Чи вихована ваша дитина екологічно?»

Діти з високим рівнем впевнено відповідали на запитання, виявляли закономірності у природі, наводили наочний приклад свого твердження.

Діти з середнім рівнем екологічної вихованості визначали деякі залежності у природі, але не могли їх пояснити, при аналізі об'єктів природи, потребували підказок дорослого.

Низький рівень екологічної вихованості дітей свідчив про те, що діти не мають практично ніяких знань, дають відповіді дуже невпевнено і часто довго думають, перш ніж відповісти. Навіть якщо дорослий їм підказував або задав навідні запитання, то діти не давали повної відповіді.

Діагностичним інструментарієм щодо виявлення рівня формування екологічних уявлень дітей дошкільного віку виступали систематичні спостереження за дітьми у різних видах діяльності (вільна діяльність, ігрова, творча, освітня) та бесід з урахуванням їх вікових особливостей за двома



напрямами: формування екологічних знань, екологічно правильного ставлення до природних явищ та об'єктів. Діагностичні завдання були згруповані: нежива природа – середовище життя рослин, тварин, людини; різноманітність тварин та їх зв'язок із середовищем проживання; екологічне ставлення дитини до світу природи.

Аналіз кожного виконаного дитиною діагностичного завдання проводилося відповідно за 3-бальною шкалою:

1 бал – уявлення відсутні, іноді помилкові чи уривчасті, дитина не виявляє прагнення до їх розширення.

2 бали – уявлення відсутні або дуже фрагментарні; отримані виключно з життєвого досвіду, не системні, дитина виявляє ситуативне бажання поповнити свої знання, іноді ставлячи запитання у відповідь.

3 бали – уявлення повніші, досить систематизовані, засновані на особистому досвіді та освітньому; дитина прагне отримання нових знань, задаючи питання, з'ясовуючи в нього справедливості своєї думки, викликаючи його на обговорення деяких питань, висловлювання їм особистої думки.

Під час з'ясування того, що нежива природа виступає середовищем життя рослин, тварин, людини, було визначено, що 10 % дітей без особливих зусиль відстоюють свою думку аргументуючи її своїми дослідженнями з дорослими; 60 % вагалися у твердженнях, що нежива природа може бути середовищем для живої природи; 30 % показали відсутні, іноді помилкові чи уривчасті знання про живу та неживу природу та не виявляє прагнення до їх розширення.

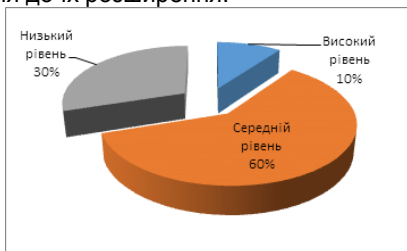


Рис. 6 – Результати діагностики

Щоб з'ясувати, чи має дитина уявлення про сезонні зміни у житті рослин, тварин, людини для використовували сюжетні картинки із зображеннями пір року та видів праці людей у різні сезони року. Підсумовуючи індивідуальні бесіди з дітьми за сюжетними картинками, ми прийшли до висновку, що 10 % дітей мають уявлення про сезонні зміни у житті навколишнього світу; 70 % дітей у відповідях на поставлені запитання виявляли творчість і фантазію, по пам'яті відтворювали сезонні особливості тієї чи іншої пори року; 20 % дітей не завжди правильно називали відмінні характеристики об'єктів неживої



природи, неправильно називали пори року, важко називали їх у потрібній послідовності тощо.

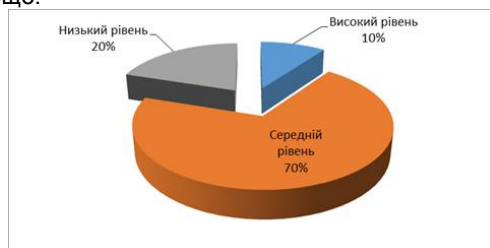


Рис. 7 – Результати дослідження

Завдання «Екологічне ставлення дитини до світу природи» мало на меті визначити рівень екологічно правильного ставлення дитини до світу природи. Була використана методика «Дерево бажань» В. Юркевича (вивчення пізнавальної активності дітей (використовуються картинки та словесні ситуації)). Відповідаючи на запитання дитина мала обмежений час.

1. Чарівник може виконати 5 твоїх бажань. Щоб ти в нього попросив? (6 хв.)

2. Мудрець може відповісти на будь-які запитання. Про що б ти спитав у нього? (реєструються перші 5 відповідей) – 6 хв.

3. Килим-літак миттєво доставить тебе куди ти захочеш. Куди б ти хотів злітати? (реєструються перші 5 відповідей) – 6 хв.

4. Чудо-машина вміє все на світі: шити, пекти пироги, мити посуд, робити будь-які іграшки. Що має зробити чудо-машина з твоїм наказом? – 5 хв.

5. Головна книга країни Уяви. У ній будь-які історії про все на світлі. Про що ти хотів би дізнатися з цієї книги? – 5 хв.

6. Ти опинився разом із мамою в такому місці, де все дозволяється. Ти можеш робити все, що твоїй душі завгодно. Придумай, щоб ти в такому випадку робив? – (реєструються перші 5 відповідей) – 4 хв.

З відповідей обиралися відповіді пізнавального характеру, де високий рівень (9) – прагнення проникнути у причинно-наслідкові зв'язки явищ, чітко проявляється дослідницький інтерес до світу, середній рівень(8-3) – потреба у знаннях є, але приваблює лише конкретна інформація, причому досить поверхнева, низький рівень (2 і менше) – діти задовольняються односкладовою інформацією, наприклад, їх цікавить реальність почутої колись казки, легенди тощо.

Комплексний аналіз показав, що 40 % суджень дітей про природу мають «споживчий зміст» щодо використання природи людиною, не завжди співвідносять представників флори та фауни із середовищем проживання, важко їм назвати характерні ознаки, на поставлені запитання відповідати не можуть, а якщо і відповідають, то в здебільшого невірно, не виявляють



інтересу до кімнатних рослин і не висловлюють своє ставлення до тварин, птахів і комах.

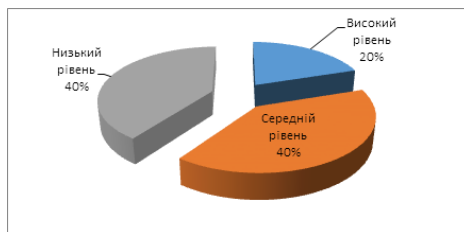


Рис. 8 – Результати дослідження

40 % дітей здебільшого співвідносить представників флори та фауни зі середовищем проживання, знають характерні ознаки, але іноді допускають неточності у відповідях, на поставлені запитання відповідають послідовно, але іноді відповіді бувають занадто короткими.

20 % дітей знають як діяльність людини впливає на природу, при короткотривалому ставленні та поведінки дітей у навколишньому середовищі, а також кореляцію між дитячим досвідом природи та подальшими результатами життя.

Розглянемо, які нові підходи до екологічного виховання дітей дошкільного віку використовують вихователі.

Для діагностики рівня екологічної компетентності вихователів ЗДО ми використали комплексний опитувальник, що включав три смислових блоки: оцінка рівня екологічної освіти педагога; оцінка рівня навчання педагога; оцінка можливих напрямів розвитку екологічної освіти педагогів у ЗДО.

Кожен із блоків містив низку тестових та відкритих питань, відповіді на які дозволили детально вивчити рівень знань педагогів та визначити напрямок подальшої роботи.

Зокрема, на запитання «Чи цікавитися Ви станом екологічного середовища свого міста, світу?», респонденти говорили про те, що ми повинні вжити заходів для пом'якшення його наслідків і адаптації до його наслідків, які, навіть якщо ми утримаємо глобальне потепління нижче 2 °С, триватимуть століттями; проблеми забруднення та їх вплив на здоров'я (ліквідація скидання, мінімізація використання хімічних речовин і очищення більше стічних вод, серед інших заходів); захист океанів (покращення управління природоохоронними територіями, надання їм достатніх ресурсів та зменшення надмірного вилову риби, забруднення та закислення океану, спричиненого підвищенням температури Землі); енергетичний перехід до більш чистої, доступнішої та ефективної моделі, заснованої на використанні відновлюваних джерел енергії для побудови громад, які є більш стійкими, інклюзивними та стійкими до екологічних проблем, таких як зміна клімату; необхідність змінити модель виробництва їжі та наші харчові звички,



включаючи більш рослинну дієту з використанням місцевих інгредієнтів для економії енергії та зменшення викидів CO₂; збереження нашої природної спадщини, включно з лісами, які знаходяться під все більшою загрозою; сталий міський розвиток та мобільність та ін.

Також вихователі говорили про те, що інформацію про екологічний стан планети та міста вони почерпають через ЗМІ, Інтернет, літературу, під час підвищення кваліфікації.

Щодо використання своїх знань у роботі з екологічного виховання дітей, то вихователі звернули увагу на те, що під час своєї роботи: націлюють дітей на практичне інтерактивне навчання в природі, з природою, яке розпалює уяву та відкриває творчість; надають можливість для експериментального навчання за межами групової кімнати, налагоджувати зв'язки та застосовувати своє навчання в реальному світі, що допомагає дітям побачити взаємозв'язок соціальних, екологічних, економічних, культурних проблем; заохочують дітей досліджувати, досліджувати, як і чому відбуваються ті, чи інші речі, приймати власні рішення щодо складних екологічних проблем. Розвиваючи та вдосконалюючи навички критичного та творчого мислення, допомагає виховувати нове покоління інформованих споживачів, працівників, а також тих, хто приймає політику чи рішення; заохочують дітей досліджувати різні сторони запитань, щоб зрозуміти повну картину, що сприяє толерантності до різних точок зору та різних культур, використовуючи STREAM освіту інтегрувати науку, математику, мовне мистецтво, історію в одну насичену діяльність, і при цьому задовольняти стандарти дошкільної освіти. Екскурсії, прогулянки, ігрова діяльність з перебуванням на природі є чудовим фоном або контекстом для міждисциплінарного навчання; ігрова діяльність дошкільників на природі виховує чуйність, цінність та повагу до навколишнього середовища та виробляє «синдром природного дефіциту», радість; пропагують та заохочують до здорового способу життя.

Також вихователі наголосили, щоб дати знання дітям їм необхідно постійно відвідувати заняття/семінари (очні та онлайн) екологічної тематики; регулярно поповнювати багаж екологічних знань на тренінгах, під часу обміну досвідом з іншими закладами дошкільної освіти з цієї проблеми; на конференціях та дискусіях з науковцями.

На запитання «Які нові підходи до екологічного виховання дітей дошкільного віку Ви використовуєте?», вихователі зазначили, що через театралізовано-екологічну діяльність розвивають соціальну активність дітей, пам'ять, уяву, творчі здібності, формуючи почуття колективізму, комунікативні вміння, розвиток мовних і пізнавальних функцій, художній смак, дитина вчиться краще розуміти навколишній світ.

Вважається, що кожна дитина талановита спочатку, театралізовано-екологічна спрямованість дає можливість виявити і розвинути в дитині задатки, закладені в ньому від народження. Чим раніше почати роботу з



дітьми в цьому напрямку, тим більших результатів можна досягти в творчості, оскільки у дошкільнят ще переважають казкові уявлення про живу природу. Розширенню ігрового досвіду дітей сприяє освоєння театралізованої гри.

Проектна діяльність в закладі дошкільної освіти відноситься до розряду інноваційної, так як передбачає перетворення реальності, будується на базі відповідної технології, дозволяє поетапно розподілити засоби досягнення мети.

Впровадження в діяльність ЗДО ефективної методики інтелект-карт (Тоні Бьюзен) сприяє досягненню дошкільнятами визначених орієнтирів відповідно до Базового компоненту дошкільної освіти. Підвищується інтерес дітей до змісту освітньої діяльності, можливість змоделювати процес засвоєння інформації більш конструктивно та наочно. Стимулює розвиток психічних процесів, активізацію різних аналізаторів, творчого потенціалу кожної дитини, формування самостійної пізнавальної діяльності у дітей дошкільного віку.

Вихователі використовують комп'ютерні технології із застосуванням програми Microsoft Power Point, за допомогою якої можна створювати не тільки традиційні презентації, а й інтерактивні вправи та ігри.

В інтерактивній системі педагог є помічником дитини в його прагненні пізнати світ, в той час як сам процес пізнання відбувається за допомогою комп'ютера та іншої техніки. Навчання за допомогою інтерактивних технологій має масу переваг: рух, мультиплікація і звук надовго привертають увагу дітей; інформація викладається в ігровій формі, що викликає величезний інтерес у дітей; дитина не замикається в собі, а навпаки, заохочується її участь в діалогах з педагогом і однолітками; комп'ютер дозволяє змоделювати різні ситуації, недоступні в повсякденному житті (політ ракети, звуки тварин, незвичайні і несподівані ефекти), полегшує роботу педагога (не потрібно вручну виготовляти наочні посібники).

Велике значення має ігрова діяльність. Наприклад, розвиваюча гра «Що любить крапелька?». Діти стають або сідають в коло, дитина називає об'єкт природи, який пов'язаний з водою і передає модель крапельки по колу питаючи, навіщо, наприклад: «Навіщо траві вода?». Розвиваюча гра: «Ланцюг харчування». Діти діляться на дві підгрупи, беруть картинки об'єктів природи, встають у два кола (внутрішнє і зовнішнє) і підбирають картинки, які підходять, потім пояснюють свій вибір.

Дослідження вимагало прояснити у студентів щодо того, які інтерактивні технології спонукають їх до формування екологічного виховання дітей дошкільного віку.

Зокрема, студенти КЗВО «Луцький педагогічний коледж» кафедри теорії та методики дошкільної освіти спеціальності 012 Дошкільна освіта (других курсів) в анкеті «Оцінка рівня викладання дисципліни «Екологічне виховання дітей дошкільного віку. Технології STRIAM-освіти в дошкільлі.»» (за 5ти



бальною шкалою) зазначили, що дисципліна є актуальною, сучасною за змістом, не дублює інших дисциплін, позбавлена суперечностей (5), навчальний матеріал на заняттях логічно структурований, доступно поданий, відповідає меті та завданням дисципліни (5), у процесі викладання: викладач відстежує новітні тенденції у своїй науковій галузі вільно орієнтується в навчальному матеріалі та викладає його на високому науковому рівні, викладач відкритий до запитань та дискусій, вміє зацікавити до вивчення дисципліни та підтримати зацікавленість аудиторії, викладач використовує технології дистанційного навчання, викладач із повагою ставиться до всіх студентів, вміє встановити контакт, толерантний у спілкуванні, приваблює високою ерудованістю та манерою спілкування, має відповідний рівень мовної культури, ораторської майстерності, використовує ІКТ (презентації), лекційний курс тісно пов'язаний з іншими формами навчання (семінарськими заняттями тощо), орієнтує на матеріал, який використовується у майбутній професійній діяльності, практичні заняття неоднотипні, передбачають різні типи завдань, вправ, аналіз проблемних питань тощо, використовує інтерактивні технології навчання (ділові ігри, дискусії, мозковий штурм, роботу в групах тощо), раціонально організувати самостійну роботу, не перевантажує студентів, враховує часові параметри, встигає протягом заняття оцінити роботу студентів, викликав мотивацію до навчання та самовдосконалення (5), я б оцінив (ла) професійну компетентність викладача (5).

Результати опитування студентів щодо оцінки рівня викладання дисципліни «Екологічне виховання дітей дошкільного віку. Технології STRIAM-освіти в дошкіллі.» свідчить про достатньо високий рівень змістовного наповнення освітніми компонентами робочої програми, що в сукупності забезпечують досягнення компетентностей та програмних результатів навчання. Зокрема 79% здобувачів вищої освіти мають високий рівень спішності; 18% середній рівень успішності, 3% низький рівень успішності.

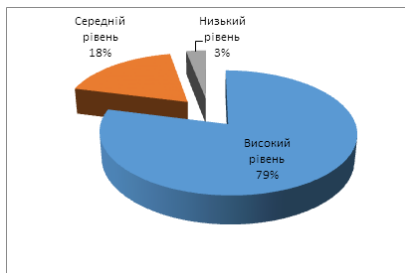


Рис. 9 – Результати успішності студентів



Студенти зазначили, що самостійна робота у поєднанні з активними методами навчання у процесі викладанні дисципліни «Екологічне виховання дітей дошкільного віку. Технології STRIAM-освіти в дошкільлі.» покликана активізувати творчу діяльність студентів, які мають вміти сформулювати проблему, проаналізувати її шляхи рішення та знайти оптимальне, довівши його правильність.

Ольга Шуляр зазначає, що самостійна робота студента виступає не просто важливою формою освітнього процесу, а є його основою. Оскільки, ця робота різноманітна і змістовна, що включає різні форми організації. Під час виконання самостійної роботи, студенти використовують конспекти, схеми, інструкційні карти тощо, які розроблені викладачем в межах цього предмета.

Анастасія Поліщук зауважує, що аналіз виконаної роботи будуються здебільшого на діалозі, що передбачає вільний обмін думками у системі «викладач-студент-викладач» про шляхи вирішення тієї чи іншої проблеми.

Аліна Матвійчук уподобає нетрадиційні заняття у вигляді ділової гри, в основі якої лежить імітаційна модель реальної професійної діяльності вихователя. Учасники гри у змодельованих умовах наділяються ролями та відповідно до інструкції виконують задані дії. Ми маємо самостійно вивчити свої ролі, що досліджують запропоновані проблеми. Після програвання в імітаційних умовах ми маємо можливість розробляти та приймати рішення, працювати в команді, нести відповідальність за прийняті рішення тим самим сприяє якісному формуванню та розвитку загальних та професійних компетенцій вихователя.

Студенти (Присяжнюк Юлія, Альона Цицюк) дуже люблять проводити практичні заняття на природі. Природа парку допомагає їм поспостерігати за природою в усі пори року. Планування таких екскурсій вимагає від студентів знань про флору та фауну цього біоценозу. Альона Цицюк говорить про те, що спочатку вони виконують завдання: творча робота «Природні умови Волинської області»; групову роботу з розробки міні-проекту у вигляді створення лепбуку на теми: «Рослини – символи України», «Рослинний світ Волині», «Рослини восени», «Тваринний світ Волині», «Підготовка тварин до зими», розробляють узагальнюючу таблицю за темами: «В гості до красуні Горобини та кучерявої Берези», «Зелені старожили», «Лікарські рослини»; готують мультимедійну презентацію про тварин-символів нашої країни та її окремих регіонів або міст чи селищ.

Ірина Жерж, Іванка Божілова, Оксана Карпук говорять про те, що серед інтерактивних методів, які їм сподобалися, це створення віртуальної екскурсії (форма роботи, у процесі якої студенти сприймають та засвоюють інформацію на місці розташування об'єктів, що вивчаються для безпосереднього ознайомлення з ними. Головною перевагою віртуальних екскурсій є: в приміщенні ознайомитись з об'єктами, розташованими за межами; у ході екскурсії глядачі не тільки бачать об'єкти, на основі яких



розкривається тема, чують про ці об'єкти необхідну інформацію, а й опановують практичні навички самостійного спостереження та SWOT-аналізу. Віртуальні екскурсії – це новий ефективний презентаційний інструмент за допомогою якого можлива наочна та захоплююча демонстрація будь-якого реального місця широкого загалу.

Також студентки дали схвальну оцінку використання в освітньому процесі в межах дисципліни веб-квестів (способу ефективного використання Інтернету, залучаючи своїх учнів до мислення, якого вимагає 21 століття).

Зокрема, Оксана Карпук говорить про те, що Web-Quest дозволяє вивчити питання більше або менш глибоко, й тому ідеально підходить для майбутніх вихователів будь-якого рівня. Він ідеально підходить для навчання в колективі, підвищує впевненість у собі, пробуджує інтерес і самооцінку майбутніх вихователів. Це сприяє формуванню комунікативної компетентності. Використання Web-Quest у ході аудиторної роботи дозволило підвищити мотивацію майбутніх вихователів до навчання предметів методичного спрямування, з одного боку, та використання комп'ютерних технологій в освітній діяльності.

Софія Скороход зазначає, що навчання як обмін інформацією у системі «викладач-студент» завжди залежало від часу та місця. Обидва повинні були бути разом в одній кімнаті, щоб викладання та навчання були можливими. У часи, коли люди стають все більш мобільними та гнучкими, це обмеження стає проблематичним.

Обмеження щодо карантину через COVID-19 продемонстрували цінність платформ онлайн-викладання для забезпечення безперервності освіти. Щоб по-справжньому сприяти співпраці, нам, студентам пригодилося вміння працювати разом у менших групах, разом переглядати документи та користуватися наочними посібниками для мозкового штурму. Платформи для навчання онлайн (Система Google, ZOOM, Всеосвіта, На урок та ін.) пропонують такі функції, як кімнати для сеансів, спільні нотатки та спільні дошки, щоб допомогти студентам розвиватися разом, дають змогу використовувати ігри, опитування та вікторини, інтерактивні інструменти та медіа-списки відтворення. Усі ці інструменти вимагають від нас, студентів регулярних дій під час сесії та приносять різноманітність, а не просто бачення та чуття інструктора.

Оля Каць відмітила значущість онлан-тренінгу під час аудиторних занять, який проходить ефективно та передає необхідну інформацію для досягнення цілей заняття. Тобто виступає способом вдосконалення навчання на льоту.

Використовуючи інноваційні прийоми, викладач, робив тренування незабутнім, робило навчання веселим. Чому? Бо заняття були не сухими і не нудними. Кожне заняття корелювалося змінам темпом, що підтримувало інтригу та високий рівень зацікавленості. Викладач більш ефективно висловлює свою думку, використовуючи гумор, не занурюючи у статистику чи теорію. Саме наповнення матеріалу та стиль проведення заняття мали



своє професійне пакування викладача які передали цінність і невишену атмосферу співпраці.

Аліна Хомук, оскільки мобільне навчання стає все більш поширеним, при виконанні самостійної роботи ми використовували мобільний інструмент QR-код. Ми перевіряли свої відповіді, відсканувавши QR-код після виконання тесту чи завдання. Kahoot дав нам більше можливостей для взаємодії з викладачем, однолітками та змістом лекції. Це також допомогло створити досвід навчання, який був описаний як «весело», що сприяло корисній динаміці залучення в класі. Це був особливо відмінний досвід навчання від традиційного методу «крейди та розмови». Цей інструмент сприяв обговоренню групи після гри, що в кінцевому підсумку покращило здатність запам'ятовувати поняття на пізнішому етапі, що зрештою, підвищувало рівень навчання під час лекцій.

Отже, результати дослідження дозволяють констатувати ефективність і доцільність використання інтерактивних технологій в освітній процес (закладу дошкільної освіти, закладу вищої освіти), що в подальшому впливає на екологічне виховання дитини; ви значає нові підходи до екологічного виховання дітей дошкільного віку у практичній діяльності вихователів; акумулюють викладачів до впровадження інтерактивних технологій щодо мотивації студентів до формування екологічного виховання дітей дошкільного віку.

Дослідження дозволило нам визначити потребу у формуванні у студентів системного уявлення про екологічне виховання; формування професійних вмінь вихователя щодо використання різноманітних об'єктів і явищ природи у роботі з дітьми дошкільного віку; забезпечення високого рівня екологічних знань та накопичення досвіду ціннісного ставлення до природи та стійких екологічних мотивацій дошкільника; формування теоретичної бази знань про завдання, зміст, форми та методи роботи з формування екологічної освіти дітей дошкільного віку.

Опитування проводилося на основі порівняння даних респондентів (студентів кафедри теорії та методики дошкільної освіти, вихователів закладів дошкільної освіти м. Луцька «Пізнайко», «Волиняночка», дітей батьків) за допомогою анкетування, бесід. Метою цього дослідження було дослідити, що впливає на екологічне виховання дитини; які нові підходи до екологічного виховання дітей дошкільного віку використовують вихователі; які інтерактивні технології спонукають студентів до формування екологічного виховання дітей дошкільного віку.

Результати опитування показали, що для дітей дошкільного віку навчання не повинно обмежуватися в ракурсі групової кімнати; воно повинно бути пов'язане з реальним світом таким чином, щоб діти могли краще сприймати навчання, що в реальному світі серед природи, може допомогти розпалити цікавість та інтерес дітей до пізнання тварин, птахів, кольорів, овочів та ін..



Вихователі переглядали онлайн-ресурси, підвищували свою кваліфікацію щодо екологічного виховання дітей дошкільного віку і приймали рішення про те, як використовувати інноваційні технології для мотивації дітей; осмислення й усвідомлення власних дій, змісту і методів діяльності в процесі роботи з дітьми дошкільного віку.

Викладачі готові експериментували зі змішаним навчанням, сподіваючись, що моделі, які пропонують індивідуалізацію з використанням цифрових ресурсів, підвищать залучення студентів, креативність і мислення.

Оскільки викладач використовує цифрові програми, відео, онлайн-платформи, онлайн-програми, звичайно має бути зворотній зв'язок, що спонукає студентів переглядати своє навчання; коротше кажучи, бути поряд з інноваціями. Прослідковується цілеспрямованість студентів щодо фахової діяльності, позитивна мотивованість до екологічного виховання дітей дошкільного віку, самооцінка; творча активність; реалізація теоретичних знань, професійно важливих умінь у практичній діяльності.

Сьогоднішні студенти – це завтрашні вихователі закладу дошкільної освіти, вирішувачі проблем і лідери. Доступ до якісної освіти життєво важливий не лише для процвітання дітей, а й для соціального та економічного розвитку. Інновації у дошкільній освіті пропагують: забезпечення рівного доступу у студентів до навчання; інвестування в розвиток вихователів; озброєння студентів навичками, які їм знадобляться у подальшій роботі. Інновації в освіті – це більше, ніж нові технології. Йдеться про вирішення справжньої проблеми свіжим, простим способом, щоб сприяти справедливості та покращити навчання. Студенти приходять на заняття, активно шукаючи інформацію та відгуки. Їм потрібні лекції, які сплановані та проводяться трохи інакше, ніж у минулому. Коли студенти мають можливість регулярно вивчати навчальний зміст з ефективними стратегіями для покращення довгострокового утримання, вони стають більш зацікавленими. Застосовуючи навички мислення як трамплін для творчості, вони, природно, шукають більше інформації. Нарешті, вони повинні мати доступ до великої кількості інформації в мультисенсорних форматах, щоб встановити зв'язок між наявними знаннями та новими можливостями. Викладачі, що викладають особисто чи дистанційно, можуть бути впевнені, що, кілька змін у планування та проведення лекцій, практичних, перетворюють майбутніх вихователів на дослідників та новаторів.

Таким чином, в подальшому, вони, як вихователі будуть пропонувати стимулююче освітнє середовище щодо екологічного виховання дітей дошкільного віку з акцентом на індивідуальних сильних сторонах, інтересах та унікальному потенціалі кожної дитини.

Отже, експериментальне дослідження показало багатовекторну особливість впровадження нових підходів до екологічного виховання дітей дошкільного віку у системі «викладач-студент-дитина дошкільного віку».



Література

1. Базовий компонент дошкільної освіти (Державний стандарт дошкільної освіти) / Наказ МОН України від 12.01.2021 № 33 “Про затвердження Базового компоненту дошкільної освіти (Державного стандарту дошкільної освіти) нова редакція”. URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/novij-bazovij-komponent-doshkilnoyi-osviti-zabezpechit-pidvishennya-yiyi-yakosti-ta-vidpovidnist-mizhnarodnim-standartam-sergij-shkarlet/> (дата звернення: 15.11.2021).
2. Беспарточна О., Замелюк М., Левицька В., Хомярчук А. Педагогіка партнерства в освітньому середовищі: теорія і технологія: навч.-метод. посіб.: Луцьк, ПП Іванюк В.П., 2021. 150 с.
3. Замелюк М. Методичний підхід до природничої підготовки майбутніх вихователів закладу дошкільної освіти. *Підготовка майбутніх педагогів у контексті стандартизації початкової освіти*: Матеріали II Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції з міжнародною участю. Бердянськ, 2018. С. 61–66.
4. Крутій К. Інноваційна діяльність у сучасному дошкільному навчальному закладі: методичний аспект. Запоріжжя: ЛІПС, 2004. С. 84–86.
5. Крутій К. STREAM-освіта дошкільнят: виховуємо культуру інженерного мислення. *Дошкільне виховання*. 2016. №1. С. 3–7.
6. Половіна О. До проблеми спілкування дітей та дорослих: забезпечення екології дитинства. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*: збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини / Ред. кол.: Побірченко Н.С. (гол. ред.) та інші. Умань: ПП Жовтий О.О., 2012. Вип. 42. Ч.1. С. 138–146.
7. STREAM-освіта, або Стежинки у Всесвіт: альтернативна програма формування культури інженерного мислення в дошкільників / автор. колектив; наук. Керівник К. Л. Крутій. Запоріжжя: ТОВ «ЛІПС» ЛТД, 2018. 146 с.



ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ В ІНКЛЮЗИВНІЙ ГРУПІ ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Висока якість освіти для всіх – найважливіша вимога освітнього включення української освіти до міжнародної освітньої практики. Тенденція включення дітей з особливими освітніми потребами у заклади дошкільної освіти є провідним еталоном освітньої політики України та багатьох європейських країн (США, Великобританія, Данія, Іспанія, Італія, Австралія та ін.).

Більшість проведених психологічних досліджень містять нові факти щодо інтегрування дітей із порушеннями психофізичного розвитку в освітній простір (В. Бондаря, Л. Будяк, І. Гудим, Л. Даниленко, А. Колупаєвої, І. Кузави, Ю. Найди, Т. Ілляшенко, А. Обухівської, І. Родименко, Н. Сухоніної та ін.), де однією з оптимальних умов є дошкільний вік, що визначається навичками соціального спілкування, які сприяють формуванню активної життєвої позиції особистості.

Спрямовуючим орієнтиром сучасного вихователя, передусім, що стоїть біля витоків формування особистості із психофізичними порушеннями є створення освітнього середовища відповідно до індивідуальних особливостей та потреб кожного, інклюзія сприяє нормалізації життя та освіти можливості разом зі здоровими дітьми брати участь у різних видах діяльності, отримувати емоційне задоволення від досягнутих позитивних результатів, від того, що ти є повноцінним громадянином держави.

Одним із варіантів освіти, якому приділяється все більша увага, є задоволення потреб дітей з освітніми потребами у звичайній групі. Кожна дитина має важливий внесок у суспільство. Низку проблем, з якими зустрічається заклад дошкільної освіти, включаючи різноманітні здібності та різноманітну освіту, слід вирішувати шляхом створення різних корекційних програм орієнтованих на дитину, яка здатна успішно співпрацювати з дітьми, долаючи різні соціальні бар'єри.

Попри наявних у наукових поглядах проблеми інклюзії (Й. Песталоцці, Ф. Фребеля, С. Русова) щодо організації диференційованого навчання, що передбачає посилення індивідуального підходу до дитини та врахування її індивідуальних особливостей і можливостей, при виборі для неї форми організації і методів навчання, врахування стану здоров'я і готовності до шкільного навчання.

Аналіз сучасних дослідження (І. Гудим, І. Кузава, І. Свиридюк, Л. Сековець) засвідчує, що навчання в інклюзивних класах/групах допомагає дітям із з особливими потребами позбутися почуття ізоляваності, відчуження, сприяє зникненню соціальних бар'єрів та інтеграції в соціум, формує почуття відповідальності за товаришів [4; 5].

Принципи інклюзивної освіти наведено на рисунку 1.



Рис. 1 – Принципи інклюзивної освіти

Для оптимальної інтеграції дошкільного етапу важливо дотримуватися особливих умов виховання та навчання дітей з особливими освітніми потребами, організувати безбар'єрне середовище їхнього життя. Під час освітньої діяльності в закладі дошкільної освіти важливо гнучко поєднувати індивідуальний та диференційований підхід, що допомагає забезпечити участь всіх дітей у житті групи.

Однією з умов підвищення ефективності корекційно-педагогічної роботи з дітьми є створення захисного, педагогічного та предметно-розвиваючого середовища, тобто умов для забезпечення повноцінного розвитку в усіх видах діяльності, корекція відхилення вищих психічних функцій та формування особистості дитини. Інклюзія вимагає реструктуризації культури закладу, його правил та внутрішніх норм і практик, щоб повністю врахувати різноманітність дітей з їхніми особистими особливостями та потребами.

Інклюзія зосереджена на покращенні середовища в ЗДО не тільки для дітей, а й для педагогів та її працівників. На рисунку 2 представлено основні бар'єри інклюзивної політики в закладі дошкільної освіти.



Рис. 2 – Бар'єри інклюзивної політики в закладі дошкільної освіти

Для успішної реалізації інклюзивної програми закладу дошкільної освіти необхідно залучити весь персонал, які активно підтримують, сприяють та впроваджують інклюзію за допомогою філософії, політики та процедур.

Таким чином, об'єктивний аспект даної проблеми говорить про те, що кожен: розуміє їхні індивідуальні ролі та відповідальність у проведенні інклюзивної програм працює разом над створенням інклюзивної програми для всіх дітей, яка зосереджена на здібностях та інтересах кожної дитини демонструє високі очікування від усіх дітей у програмі має відкритий і постійний конструктивний зв'язок між працівниками, а також з сім'ями та керівництвом закладом дошкільної освіти ділиться інформацією та висловлює ідеї та готовий вчитися на досвіді один одного демонструє гнучкість способу реалізації програм створює інклюзивне середовище, яке завжди доброзичливе для сімей та дітей, де є почуття організації та координації максимально використовує природні можливості підтримки соціальної взаємодії та розвитку відносин між дітьми.

1. Дослідження реального стану індивідуалізації освітнього процесу в практиці роботи педагогів інклюзивної групи закладу дошкільної освіти.

Дослідження дозволяє визначити основу предметно-просторового освітнього середовища (інклюзивного розвивального ігрового середовища; формування індивідуалізації освітнього процесу в інклюзивній групі: організація соціального партнерства закладу дошкільної освіти та сім'ї у процесі інклюзивної освіти дітей дошкільного віку).

Нами були визначені педагогічні умови індивідуалізації освітнього процесу в інклюзивній групі закладу дошкільної освіти: формування індивідуалізації освітнього процесу в інклюзивній групі закладу дошкільної



освіти: підвищення професійної кваліфікації педагогів та фахівців, що реалізують інклюзивну освіту дітей дошкільного віку; побудова відповідного розвивального предметно-просторового освітнього середовища (інклюзивного розвивального ігрового середовища; формування індивідуалізації освітнього процесу в інклюзивній групі: організація соціального партнерства закладу дошкільної освіти та сім'ї у процесі інклюзивної освіти дітей дошкільного віку).

Метою першого констатувального етапу педагогічного експерименту передбачав вирішення таких взаємопов'язаних завдань: виявити рівень цілеспрямованості педагогів щодо фахової діяльності у роботі інклюзивної групи закладу дошкільної освіти; з'ясувати їхню обізнаність щодо сутнісної характеристики освітнього середовища інклюзивної групи; визначити ефективність організаційно-педагогічних умов індивідуалізації освітнього процесу в інклюзивній групі.

На констатувальному етапі педагогічного експерименту брали участь педагоги Комунального закладу «Дошкільний навчальний заклад №28 компенсуючого типу м. Луцька, 16 вихователів, 3 асистента вихователя, 5 інклюзивних груп, які й становили експериментальну вибірку.

З огляду на мету констатувального етапу – визначити реальний стан індивідуалізації освітнього процесу в практиці роботи педагогів інклюзивної групи закладу дошкільної освіти – було конкретизовано його завдання, а саме: створення психолого-педагогічних умов для повноцінної реалізації особистісного, інтелектуального та фізичного потенціалу дошкільників на основі сучасних досягнень психологічної науки; підвищення психологічної культури всіх учасників освітнього процесу: дітей, педагогічних працівників, батьків; реалізація практичних заходів учасників освітнього процесу (дошкільників, батьків, педагогів, директорів) до взаємодії з дитиною з особливими освітніми потребами.

Ефективним методом вирішення актуальних завдань збереження здоров'я, розвитку та освіти дітей з обмеженими можливостями здоров'я, є організація безперервного комплексного супроводу дитини на всьому шляху проходження освітнього простору.

Особливістю Комунального закладу «Дошкільний навчальний заклад №28 компенсуючого типу (спеціальний) для дітей з вадами розвитку» міста Луцьк є функціонування груп для дітей з вадами слуху, та важкими вадами мовлення.

Зокрема, індивідуальне навчання дітей з найбільш складними вадами розвитку вимагає ефективних шляхів організації індивідуального навчання в умовах Комунального закладу «Дошкільний навчальний заклад №28 компенсуючого типу (спеціальний) для дітей з вадами розвитку:

– урахування особливостей психофізичного розвитку дітей, зокрема їх найбільш уражених та збережених функціональних систем;



- комплексний корекційно-реабілітаційний супровід дітей з вадами слуху в умовах закладу;
- визначеність ефективних організаційно-педагогічних умов індивідуального навчання дітей з порушенням мовлення;
- різнобічним вивченням психологом, логопедом, педагогами індивідуальних особливостей розвитку кожної дитини та їх урахування в освітньому процесі;
- оптимальним узгодженням фронтальних, під групових, парних, індивідуальних форм організації дитячої діяльності, колективної та індивідуально-орієнтованих методів і прийомів освітньої роботи з урахуванням особливостей дизонтогенетичного розвитку та вікової своєрідності кожного періоду розвитку (раннього, молодшого, старшого дошкільного віку);
- забезпеченням поступового переходу від переважно індивідуальних форм роботи до підгрупових (у молодшому), і до колективних (у старшому дошкільному віці).

У цілодобову групу в першу чергу приймаються діти з напрямку соціальних служб. Основна група – діти з неблагополучних сімей, тому для більшості з них характерні педагогічна занедбаність, низька соціальна адаптація, недорозвинення мови і різні проблеми зі здоров'ям.

На жаль, в Комунальному закладі «Дошкільний навчальний заклад №28 компенсуючого типу (спеціальний) для дітей з вадами розвитку» міста Луцьк немає вузьких фахівців для успішної реалізації інклюзивної практики і ефективної допомоги дітям з обмеженими можливостями здоров'я, тому робота зі створення необхідних умов для інклюзивної освіти ведеться в наступних напрямках: співпраця із закладами дошкільної освіти міста, що мають у своєму штаті дефектологів, психологів, логопедів (ЗДО № 5, № 9, № 21), у формі консультацій для педагогів і методичної підтримки при написанні адаптованих робочих програм, консультацій для батьків; навчання педагогів ЗДО на курсах підвищення кваліфікації за корекційною роботою з дітьми; тісна співпрацю з фахівцями з Управління соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді міста.

Плюсом перебування дітей з обмеженими можливостями в цілодобових групах є можливість для індивідуальної роботи з кожною дитиною, протягом усього дня. Крім того, в ЗДО приділяють велику увагу створенню предметно-розвиваючого середовища не тільки в групах: обладнана кімната природи з великою кількістю різних рослин, у якій вихованці вечірньої пори можуть доглядати за квітами; створений міні-музей «Світлиця», куди періодично запрошуються представники старшого покоління для посиденьок і чаювання з дітьми.

Усі, перераховані вище заходи, є складовою частиною великої комплексної роботи ЗДО :

- визначення умов перебування дітей з особливими освітніми потребами,



- налагодження цілісної системи роботи педколективу,
- створення позитивного іміджу інклюзивної освіти серед педагогів,
- мотивація педагогів до роботи в умовах інклюзивного навчання,
- розробка системи роботи з батьками,
- забезпечення психолого-педагогічного, медико-соціального супроводу дітей з особливими освітніми потребами,
- діагностика готовності педагогів до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами,
- впровадження інноваційних технологій щодо роботи з дітьми з особливими освітніми потребами,
- створення індивідуальної програми розвитку дитини.

З метою виявлення готовності педагогів до роботи в умовах інклюзії було проведено анкетування вихователів, яке включало в себе два блоки: перший дозволяв вивчити рівень освіти і кваліфікації, специфіку і досвід роботи, другий особливості розуміння і особистісного ставлення педагогів до інклюзивної освіти.

У зміст анкети нами були включені наступні запитання:

Блок 1.

1. Ваші дані.
2. Ваш стаж педагогічної роботи.
3. Ваша освіта.
4. Ваша посаду.
5. Вкажіть наявну у Вас кваліфікаційну категорію.
6. Чи проходили Ви навчання або підготовку для роботи з дітьми, мають обмежені можливості здоров'я, в тому числі з дітьми-інвалідами.
7. Працювали Ви раніше з дітьми з обмеженими можливостями здоров'я (далі ОМЗ), в тому числі з дітьми-інвалідами.
8. Вкажіть категорію дітей з обмеженими можливостями здоров'я, з якими Вам доводилося працювати або зустрічалися у професійній діяльності.

Блок 2.

1. Що чули Ви / чи знаєте Ви про інклюзивну освіту?
2. У чому, на Вашу думку, призначення інклюзивної освіти?
3. Як Ви ставитеся до дітей з ОМЗ та інклюзивної освіти?
4. Чи готові Ви працювати з дітьми, які мають порушення в фізичному і (або) психічному розвитку?

Оцінка анкети здійснювалася за допомогою аналізу змісту відповідей респондентів (див. рис. 3).

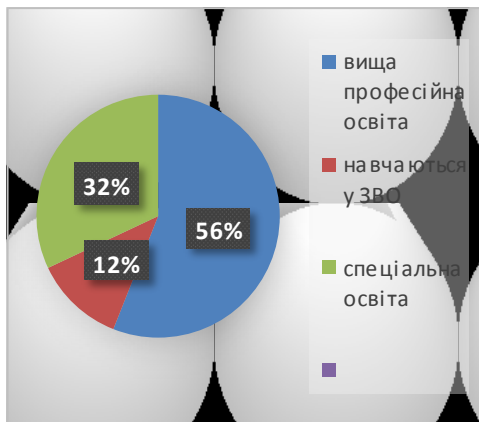


Рис. 3 – Освіта педагогів

Окрім рівня освіти та кваліфікаційної категорії (див. рис. 4) нас цікавив стаж професійної діяльності педагогічних працівників. Працівники, чий стаж педагогічної діяльності перевищує п'ять років – 68% педагогів, до 5 років – 24% педагогів, від 25 до 40 років – 8% педагогів.

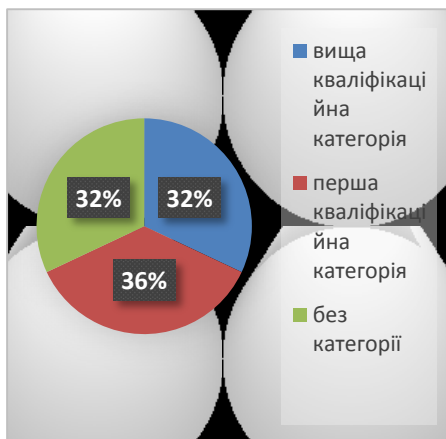


Рис. 4 – Кваліфікаційні категорії



Педагоги займають посади: 100% – вихователі ЗДО. З 16 педагогів, які взяли участь в дослідженні, 80% закінчили курси підвищення кваліфікації не пізніше останніх трьох років; 20% не проходили курси підвищення кваліфікації. З 25 педагогів 25% вже працювали з дітьми з ООП. Решта 75% вперше в професійній діяльності зіткнулися з необхідністю навчати таких дітей.

Дослідження, проведене з використанням анкети, показало, що з інклюзивною освітою знайомі тільки 40% педагогів, інші або взагалі не знайомі, або мають обмежені уявлення про інклюзію.

Ціннісне ставлення до дітей з ООП і до інклюзивної освіти в проявили 60% педагогічних працівників. У відповіді на питання про призначення інклюзивної освіти респонденти відзначали наступне: «освіта повинна бути доступною всім дітям без винятку», «така форма навчання дозволяє формувати у дітей гуманне, толерантне ставлення до обмежень у інших людей», «це важливо, дитина з особливостями розвитку отримує соціальний досвід, реалізує свої освітні потреби» та ін.

Такі відповіді свідчать про розуміння даними педагогами цінності отримання різнобічного соціального досвіду дітьми з нормальним і порушеним розвитком, соціальної значущості інклюзивної освіти.

Розуміння необхідності включення таких дітей в освітні установи загального типу і в цілому позитивне ставлення до інклюзії продемонстрували 48% респондентів. Це підтверджується характером їх відповідей, наприклад: «важливо допомогти дітям з ОМЗ повірити в себе, це можливо в умовах інклюзії». Однак, готовність працювати з дітьми, що мають різні обмеження, і організувати їх спільне навчання з нормально розвиваються однолітками проявили лише 16% педагогів. У більшості випадків основною відповіддю на запитання: «Чи готові Ви працювати з дітьми, які мають порушення у фізичному та (або) психічному розвитку» була наступною: «Ні, так як мені не вистачає спеціальних знань про особливості розвитку дітей з ОМЗ ».

Таким чином, анкетування дозволило виявити особливості готовності педагогів до роботи в умовах інклюзивної освіти та відзначити недостатню сформовані навички роботи з дітьми з ООП у педагогів ЗДО.

Незважаючи на те, що багато педагогів повністю або частково погоджувалися з тим, що інклюзивна освіта має бути однією з форм навчання дітей з ООП, не всі з них були мотивовані на реалізацію ідей інклюзії в своїй педагогічній практиці.

Основна причина – відсутність необхідних знань про особливості розвитку дітей з ООП, про їхні особливі освітніх потребах і способах задоволення цих потреб з використанням спеціальних умов корекційно-педагогічного впливу.

Анкетування для самооцінки адекватності ототожнення асистента вихователя зі взірцем фахівця з інклюзії (модифікована методика В. Білан).



Шановний асистент вихователя, дайте, будь ласка, відповіді на такі запитання:

1. Як Ви вважаєте, якого асистента вихователя слід вважати взірцем фахівця інклюзивної освіти? Виокреміть, будь ласка, мінімум три провідних його професійно-особистісних якостей.

2. Чи можете Ви з упевненістю сказати про себе, що цілком відповідаєте еталону фахівця інклюзивної освіти дошкільному закладі? Якщо ні, то уточніть, чим саме Ви відрізняєтеся від нього.

3. Що потрібно зробити для досягнення ідеального образу фахівця інклюзивної освіти у ЗДО?

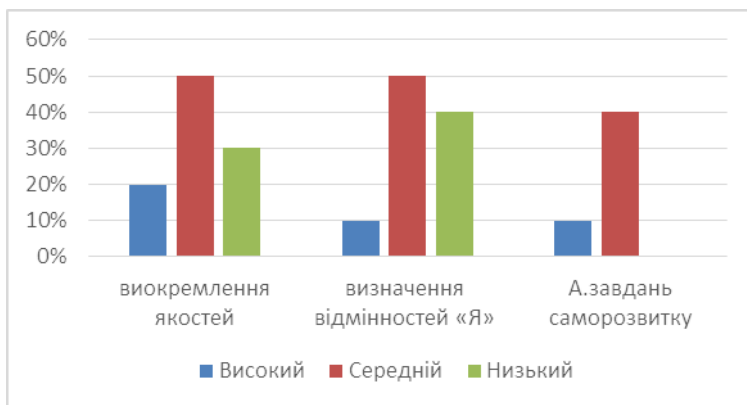


Рис. 5 – Самооцінка адекватності отождолення асистента вихователя зі взірцем фахівця з інклюзії

Анкетування для діагностики професійно-інклюзивної спрямованості вихователів.

Шановний вихователь, дайте, будь ласка, відповіді на запитання, обравши один із запропонованих варіантів.

1. Чому Ви вирішили бути вихователем інклюзивної групи?

2. Чи подобається Вам професія вихователя з інклюзивною формою навчання?

3. Як Ви вважаєте, чи ускладнює професійну діяльність вихователя упровадження інклюзивної форми навчання?

4. Чи подобається Вам те, що, крім традиційних форм освітньої діяльності в ЗДО є корекційна педагогіка та психологія, логопедія, дефектологія?



5. У який спосіб Ви цікавитесь новітніми технологіями інклюзивної освіти у початковій школі?



Рис. 6 – Діагностика професійно-інклюзивної спрямованості вихователів

Анкетування показало, що 50 % вихователів свідомо налаштовані на роботу в інклюзивних групах, 30% вагаються у своїй спрямованості, 20% планують знайти іншу роботу.

Отже, на основі отриманих даних можна зробити висновок, що описана ситуація актуалізує необхідність активної роботи адміністрації ЗДО та владних органів системи дошкільної освіти в сфері організації підготовки педагогів до роботи в умовах інклюзії.

На основі результатів, описаних в констатуючому експерименті, встановлено, що необхідна комплексна робота з організації діяльності батьків в освітньому процесі, їх освіта та включення, яка буде спрямована на зміну форм і методів, використовуваних у процесі навчання дітей, а також на пропозицію вихователям нових форм діяльності.

2. Організаційно-педагогічні умови структурних компонентів освітнього процесу інклюзивної освіти в закладі дошкільної освіти

На основі результатів, описаних в констатуючому експерименті, встановлено, що необхідна комплексна робота з організації діяльності батьків в освітньому процесі, їх освіта та включення, яка буде спрямована на



зміну форм і методів, використовуваних у процесі навчання дітей, а також на пропозицію педагогам нових інноваційних форм діяльності

Програма зі створення організаційно-педагогічних умов інклюзивної освіти в ЗДО

1. Цільовий розділ

1.1. Пояснювальна записка

Мета програми: покращувати організаційно-педагогічні умови інклюзивної освіти в освітніх організаціях в освітній, виховній та організаційній діяльності освітньої установи.

Завдання робочої програми:

- збагачувати знання батьків дітей про форми і види взаємодії з дитиною;
- формувати у батьків вміння організації спільної діяльності з дитиною;
- збагачувати знання батьків про форми і способи взаємодії з освітньою установою з правого та освітнього боку;
- активізувати знання вихователів про організацію освітнього процесу;
- розширити уявлення у вихователів про форми організації діяльності в ЗДО;
- формувати у вихователів, логопеда, дефектолога, асистентів вихователя вміння переносити теоретичні знання на практичну діяльність;
- уточнювати рівень знань в дітей;
- збагачувати уявлення в дітей про навколишній світ і про взаємодію з ним;
- активізувати в дітей наявні знання;
- формувати в дітей учнів толерантне ставлення один до одного і до оточуючих;
- розвивати особистість кожної дитини в різних творчих напрямках (танці, спів, музика, кулінарія та ін.).

Нормативно-правова база програми: Базовий компонент дошкільної освіти, нормативні документи МОН щодо інклюзивного навчання.

Впровадження інклюзивної освіти в освітнє середовище є одним з найважливіших напрямків діяльності держави.

Актуальність впровадження такої форми має високу значимість, так як сама система «підлаштовується» під того, хто навчається, має ООП. І однією з принципово важливих позицій такої форми освіти є особливість підлаштовуватися і змінюватися відповідно до необхідних потреб кожної дитини.

Організаційно-педагогічні умови є одним з структурних компонентів освітнього процесу. До складу цих умов входить: навчальна і виховна діяльність, а також додаткова освіту, як напрям, що розвиває особистість всебічно. Важливо відзначити, що в інклюзивну освіту організаційно-педагогічні умови орієнтовані на отримання якісної освіти кожним які навчаються незалежно від його особливостей. Вихователю необхідно



ґрунтуватися на тому, щоб в групі завжди створювалися умови для психологічного комфорту, була присутня спільна діяльність через співпрацю дітей один з одним. Важливо формувати мотивацію до процесу навчання, забезпечувати підбір завдань, методів і дій, які адекватно співвідносяться з можливостями і потребами кожного конкретної дитини. На основі цього необхідно адаптувати зміст освітнього матеріалу.

Під час включення в організаційно-педагогічні умови інклюзивної практики досягається наступний результат:

1. Всебічний розвиток особистості.
2. Навчання формам і способам взаємодії з однолітками і дорослими.
3. Поліпшується засвоєння загального матеріалу.
4. Виховується розвинена і цікава особистість.

У програмі застосовуються основні принципи виховання, що визначають виховний процес за допомогою норм, правил, рекомендація у розробці проведення освітньої роботи.

У програму закладено вісім принципів: зв'язок з життям реалізується у всіх видах діяльності; принцип комплексності всіх компонентів виховного процесу, яке реалізується через моральне, естетичне, духовне, сімейне виховання; принцип педагогічного керівництва і самостійної діяльності, активності дітей у різноманітних видах діяльності, в яких педагог стимулює активність вихованців, зберігаючи при цьому керівні позиції; принцип гуманізму, завдяки якому присутня повага до особистості дітей в поєднанні з вимогами до нього; принцип опори на позитивне, що полягає в вірі в позитивні результати виховання і мотивації дошкільників на виконання певних завдань, в результаті яких розкриваються творчі здібності дитини; виховання в колективі і через колектив, через яке відбувається вплив на особистість через колективне ставлення і діяльності; принцип обліку вікових і індивідуальних можливостей; принцип єдності вимог і дій в освітній організації, сім'ї та громадськості.

Плановані результати освоєння дітьми програми з розвитку організаційно-педагогічних умов в інклюзивну освіту.

Ті, що навчаються повинні володіти: отриманими знаннями з математики, мовлення; способами організації взаємодії з однолітками і дорослими; практичними вміннями, отриманими на заняттях з додаткової освіти; знаннями з організації своєї діяльності.

Система оцінки досягнення які навчаються планованих результатів освоєння програми.

Для оцінки досягнень дітей виділені три рівня оцінювання виконуваних робіт дошкільниками.

Високий рівень: заповнення анкети з оцінки педагога на позначку 4,7. Заповнення анкети на ставлення до конкретного предмету на 15 і більше балів. Створення мультфільму, в якому буде більше спільних моментів з



життя групи. Поліпшення взаємин між дітьми, відсутність імені у анкеті на пункт «з ким би не хотів спілкуватися».

Середній рівень: заповнення анкети з оцінки педагога на позначку 4,0. Заповнення анкети на ставлення до конкретного предмету від 11 до 14 балів. Створення мультфільму, в якому будуть моменти з життя класу, де навчаються взаємодіють один з одним. Поліпшення взаємин між дошкільниками, відсутність імені у анкеті на пункт «з ким би не хотів спілкуватися».

Низький рівень: заповнення анкети з оцінки педагога на позначку 3,0. Заповнення анкети на ставлення до конкретної діяльності від 5 до 10 балів. Створення мультфільму, в якому будуть моменти з життя класу, описують свої особисті досягнення. Взаємини між дошкільниками залишилися на тому ж рівні, як і при оцінці експерименту, що констатує.

Програма спрямована на те щоб підготувати дітей дошкільного віку до засвоєння інформації, що надається педагогом, яка ставила такі завдання: адаптація до взаємодії між дорослими і однолітками; розвиток і формування навчальної поведінки через виконання певних завдань різними діями (за зразком, за показом), концентрація уваги на педагога і наданої інформації, а також використання навчальних матеріалів за призначенням; формування прагнення виконувати завдання від початку до кінця за певний час і з заданими параметрами; розвиток переключення з одного предмета на інший, з одного завдання на інше.

В основі даних завдань закладені основні загальноосвітні потреби дітей з порушенням інтелекту.

Аналіз психолого-педагогічної літератури, а також наш власний емпіричний досвід дозволив нам запропонувати наступний комплекс психолого-педагогічних умов для оптимальної реалізації інклюзивної практики в ЗДО:

- підвищення професійної кваліфікації педагогів та фахівців, що реалізують інклюзивну освіту дошкільнят;
- побудова відповідного розвиваючого предметно-просторового середовища ЗДО; освітня діяльність з дітьми;
- організація соціального партнерства ЗДО та сім'ї у процесі інклюзивної освіти дошкільнят.

Перша педагогічна умова – підвищення професійної кваліфікації педагогів та фахівців, що реалізують інклюзивну освіту дошкільнят.

Багато науковців (С. Альохіна, Е. Екжанова, Е. Кутелова, В. Лопатіна, М. Яковлева, М. Малофєєв, В. Михайлова, Н. Семаго, М. Семаго, О. Самсонова, Н. Назарова, Ю. Моздокова та ін.) відзначають, що ефективність інклюзії в освіті багато в чому залежить від спеціальної підготовки педагогічних кадрів [1, с.17].



Дана умова пропонує певні вимоги до вихователів і фахівцям, що працюють в інклюзивній групі: велику роль відіграють знання теорії розвитку дітей, а також володіння педагогами різноманітними методами навчання і виховання; наявність здатності зрозуміти і оцінити різноманіття дітей в кожній групі ЗДО і зрозуміти індивідуальні потреби і потенційні можливості кожної дитини; педагогам необхідно сприяти індивідуальному зростанню вихованців відповідно до власного темпом розвитку; необхідно надавати дітям можливість вибору виду активності та час для самостійної роботи в групах.

Використання різних видів діяльності, відповідних рівню розвитку дітей, для досягнення наступної мети: сприяти формуванню позитивного почуття самоідентифікації і емоційного благополуччя; розвинути соціальні вміння та знання, комунікативні навички; спонукати дітей міркувати, думати, ставити питання і експериментувати; сприяти розвитку умінь вирішувати проблеми, висувати свою думку і робити висновки; стимулювати розвиток мовних навичок і грамотності; підвищувати рівень їх фізичного розвитку; сприяти соціальній інклюзії (включення) [3, с.41].

Зокрема, з педагогами проведено тренінгові заняття: «Форми організації інклюзивної освіти», «Особливості організації заняття в інклюзивній групі, способи перемикання діяльності», «Форма практико-орієнтованого заняття, як один із напрямків роботи, що найкраще впливає на освітню діяльність дітей в інклюзивній групі», «Форми роботи з батьками, в групі», «Погляд з боку: Якими нас бачать діти?», «Впровадження інноваційних підходів та інформаційних технологій в освітній процес», «Методи згуртування колективу».

Педагог тоді розвивається коли виховає творчу особистість. Тому саме підвищення його компетентності та професіоналізму дозволить успішно організувати інклюзивну освіту дошкільників. ЗДО давно переріс свої початкові функції. Рівень кваліфікації педагогічних та інших працівників ЗДО для кожної посади повинен відповідати кваліфікаційним характеристикам із займаної посади.

Друга педагогічна умова – побудова відповідного розвиваючого предметно-просторового середовища ЗДО; освітня діяльність з дітьми.

В організації розвиваючого предметно-просторового середовища ЗДО необхідна складна, різноманітна та творча діяльність всіх педагогів.

З огляду на особливості дітей групи (вікові та індивідуальні) педагоги, фахівці з залученням батьків спільно планують і організують освітнє середовище. Педагоги наповнюють його предметами, атрибутами, посібниками, що спонукають дітей до активної діяльності як самостійної, так і спільної з дорослими та іншими дітьми (ігри, сенсорні матеріали, листи з завданнями, книги, олівці, непридатний матеріал для виробів, фарби, пластилін, плакати тощо). Вітається і активна участь дітей у створенні розвиваючого середовища (використання дитячих робіт в оформленні



інтер'єру групи, участь у виготовленні атрибутів до ігор та іграшок). Вихователь і фахівці не тільки підбирають розвиваючі матеріали, але і показують дитині, як можна цими матеріалами користуватися, якщо дитина не може при маніпулюванні з ними.

Вихователі продумують різні завдання у роботі з цими матеріалами. Завдання можуть варіюватися в залежності від інтересів і потреб дітей та враховувати рівень розвитку дитини. Основне завдання організації предметно-просторового середовища: створення умов для прояву дитиною самостійності, активності, тому роль педагога полягає в тому, щоб стимулювати цю активність, але не брати на себе провідну роль. Ще одне завдання полягає в тому, щоб діти мали можливість представити свої інтереси в спільній діяльності та грі, створюючи тим самим передумови розвитку соціальних здібностей: вміння домовлятися, йти на компроміс, розподіляти активність, виконувати різні соціальні ролі, надавати взаємодопомогу і підтримку, брати на себе відповідальність і лідерську роль, вміти виконувати доручення.

Третя педагогічна умова – організація соціального партнерства ЗДО та сім'ї у процесі інклюзивної освіти дошкільнят.

Заклад дошкільної освіти, в свою чергу, доповнюючи сімейне виховання, надає необхідну допомогу і підтримку в цьому процесі. Таким чином, створюючи особливі психолого-педагогічні умови та забезпечуючи тим самим грамотний супровід вихованців, ми створюємо сучасне освітнє середовище.

Зокрема, з батьками проведено такі заняття-тренінги: «Особливості інклюзивної освіти, різниця із звичайною формою освіти», «Виховання почуттів, любов у дитячо-батьківських відносинах», «Дитячі проблеми або питання (допомога в навчанні, організація самостійної діяльності)», «Навчання розстановці пріоритетів і закладання принципів в дитячому віці, особливості організації», «Покарання і прощення, в чому суть?», «Якими бачать нас діти?», «Сімейні кризи, шляхи подолання», «Профорієнтація батьків, хто ж вибирає свій шлях?», «Сімейне дозвілля: традиції, організація спільної діяльності, ігрової діяльності, свят», «Яка вона серед однолітків?», «Особливості самооцінки у дітей в різному віці, вплив на неї різних факторів», «Складність уваги до індивідуальності дитини, моральне і духовний розвиток», «Особливого значення набула спільна діяльність батьків і дошкільників».

Мета такої роботи полягала у поліпшенні міжособистісних відносин між дорослим і дитиною. Завдання включали в себе аналіз особливостей кожної сім'ї та визначення напрямків роботи. У зв'язку з цим підбиралися наступні види діяльності яку батьки та діти виконували: у Інтернет мережі Zoom: «Змагання між сім'ями на кращого кухаря», «Спільне приготування їжі, хто кому допомагає?»; спільні проекти : «Посади дерево», «Я модель»; створення казки усією групою з батьками; святкування Нового року,



організація театрального виступу батьків і дітей; створення поробок на свята та ін.

Таким чином, аналіз психолого-педагогічної літератури, а також спостереження у ЗДО можемо зробити висновок про те, що умови, які існують в сучасних ЗДО для інклюзії: кваліфікація фахівців, організація відповідного розвиваючого предметно-просторового середовища не є достатніми. В першу чергу акцент робиться на підготовку майбутнього педагога, а професійні запити педагога, вже працюючого в системі освіти, що зустрічаються з проблемами організованої діяльності дітей з ООП, залишаються не вирішеними. Серед умов які є на сьогоднішній день в ЗДО, не достатні для інклюзії: відсутність нормативної бази, слабе матеріально-технічне оснащення, але, найголовніше, недостатньо кваліфікованих кадрів, відсутність фахівців, які вміють надати допомогу дітям з різними потребами.

3. Реалізація організаційно-педагогічних умов інклюзивної освіти в закладі дошкільної освіти

У процесі професійної освіти і перепідготовки фахівців для професійної діяльності в освітніх організаціях, що реалізують інклюзію, важливим завданням є оцінка сформованості у них даної компетенції. Завдяки точному оцінюванню можливо побачити труднощі в діагностичній діяльності педагога, прогалини в його професійній підготовці.

За результатами теоретичного дослідження виявлені педагогічні умови інклюзивної освіти в закладі дошкільної освіти вимагали визначення змісту та методики їх реалізації у процесі проведення формувального експерименту, в якому брали участь педагоги Комунального закладу «Дошкільний навчальний заклад №28 компенсуючого типу м. Луцька, 16 вихователів, 3 асистента вихователя, 5 інклюзивних груп,

Реалізація першої педагогічної умови – підвищення професійної кваліфікації педагогів та фахівців, що реалізують інклюзивну освіту дошкільнят.

Методика реалізації цієї умови впроваджувалася в освітній процес ЗДО для посилення позитивної настанови, цілеспрямованості педагогів щодо професійної діяльності таким чином: проблемний діалог з аудиторією: «Інклюзивне навчання як один з компонентів модернізації сучасного освітнього процесу», аспекти інклюзивного навчання та його методичного забезпечення в системі освіти на етапі модернізації сучасного освітнього процесу. Інклюзивне навчання передбачає також і обов'язкову якісну та регулярну взаємодію фахівців системи супроводу та фахівців загальної і спеціальної освіти, а також організацію постійного обміну інформацією між фахівцями і сім'єю, тобто на практиці передбачає пов'язування інтересів усіх учасників освітнього процесу, включаючи дітей з обмеженими можливостями здоров'я. Педагоги потребують спеціалізованої комплексної допомоги з боку



фахівців в галузі корекційної педагогіки, спеціальної та педагогічної психології, в розумінні та реалізації підходів до індивідуалізації навчання дітей з особливими освітніми потребами, в категорію яких, в першу чергу, потрапляють діти з обмеженими можливостями здоров'я.

Була розроблена хрестоматія з художньої літератури, приклади з якої дозволяють задуматися про важку долю дітей з ОПП, ставлять вічні питання, про які замислюється кожен з нас, формують толерантне ставлення до таких людей.

Аналіз документального фільму «Місто сліпих» на засіданні педагогічної ради не залишив нікого байдужим, позначив проблеми сліпих людей, викликав хвилювання у педагогів. Вихователі вчилися правильно вести дискусію: слухати своїх товаришів, доводити свою точку зору, наводячи аргументи і докази.

Ділова гра «Інклюзивна освіта: освіта для всіх» дозволила не тільки сформуванню активності педагогів, а й моделювати реальні ситуації з практичної педагогічної діяльності та знаходити шляхи виходу з конфліктної ситуації.

Складання кросвордів, інтелект-карти сприяло аналізу і структуруванню матеріалу щодо роботи з дітьми ООП.

Схема «Фіш-Боун» дозволила організувати роботу педагогів, розвивати мислення, вчити шукати причинно-наслідкові зв'язки, ранжувати фактори за ступенем значущості.

Заняття-тренінг «Я є творчий вихователь!» (розвиток творчих здібностей, удосконалення логічного та просторового мислення й уяви. Формування вміння злагоджено і ефективно працювати над виконанням творчого завдання).

Розроблення вихователями плану роботи клубу «Що? Де? Коли?», який забезпечував практичну спрямованість змісту освіти, на саморозвиток і самовизначення, позитивну вмотивованість щодо педагогічної діяльності.

«Скриня задумів» про ООП (теоретичні знання), «Колажі» (розвиток логічного аспекту мислення).

Курси підготовки фахівців інклюзивної сфери організуються в різних напрямках на платформах «Всеосвіта», «На урок», МЦІФЕР, Академія розвитку особистості, Академія інноваційного розвитку особистості та ін.: з порушеннями слуху, з порушеннями зору, з фізичними недугами, з проблемами психологічного характеру.

Зокрема, «Співпраця асистента вихователя з педагогами: супровід інклюзивного навчання у сучасних умовах», «Організація корекційної роботи з дітьми з важкими порушеннями мовлення в умовах інклюзивного середовища», «Компетентнісний підхід у початковому навчанні математики дітей з порушеннями інтелектуального розвитку», «Мовленнєва готовність дитини до школи. Розвиток та корекція», «Розвиток експресивного мовлення у дітей з інтелектуальними порушеннями».



Круглий стіл «Різні діти: як з ними працювати» практико-орієнтованого характеру, дозволив педагогам знайти індивідуальний підхід у здійсненні педагогічної підтримки дитини з ООП в умовах інклюзивної освіти.

Таким чином, сформованість компетенцій педагогів визначалася за такими індикаторами досягнень: знання варіантів відхилень в особистісному і соціальному статусі розвитку психіки людини, принципів складання і реалізації корекційних програм; вміння аналізувати структуру дефекту при різних відхиленнях в розвитку, складати корекційні програми супроводу дітей, які відчують труднощі в навчанні і вихованні; володіння навичками використання основних методів корекції труднощів у навчанні і вихованні, реалізації дидактичних прийомів при проведенні стандартних корекційних програм, планування спеціального освітнього процесу для групи дітей з особливими освітніми потребами.

Реалізація другої педагогічної умови – побудова відповідного розвиваючого предметно-просторового середовища ЗДО; освітня діяльність з дітьми.

Спочатку розділили простір групи за секторами: у робочий сектор входили наступні центри: пізнавальної і дослідницької діяльності, продуктивної і творчої діяльності, правильно говорити і моторики; активний сектор, включав у себе центри: гри рухової діяльності, конструювання, музично-театралізованої діяльності; спокійний сектор, включав у себе центри: книги, відпочинку, природи.

Особливості предметно-розвиваючого середовища групи для всіх категорій дітей з ООП розвиваючого предметно-просторового середовища для дітей з порушеннями сприйняття (діти з порушеннями слуху та зору), що потребують середовище, насичене різними сенсорними подразниками і умови для рухової активності: сенсорні куточки, заводні, що звучать, зроблені з різного матеріалу іграшки, дощечки з різними тактильними поверхнями. Спеціальна наочність: демонстраційний матеріал за розміром має бути не менше 20 см, матеріал роздатковий від 3 до 5 см. Переважання посібників червоного, оранжевого, зеленого кольорів (молодша, середня група), поступове ознайомлення з іншими квітами в старших групах. Особливу увагу звернули на логічну послідовність завдань; це можуть бути дидактичні ігри з досліджуваних тем, кросворди, ребуси, логічні ланцюжки, алгоритми.

Розвиваюче предметно-просторове середовище для дітей з ЗПР Провідним при ЗПР є недорозвинення пізнавальної діяльності та, перш за все, вищих абстрактних форм мислення. Для цього розвиваюче предметно-просторове середовище містить атрибути, які зможуть забезпечити набуття предметно-практичного і чуттєвого досвіду і перенесення його в ігрові та практичні ситуації; формування пізнавального орієнтування в навколишньому просторі. Сюди відносяться: різні варіанти матеріалів по одній темі (живі об'єкти, об'ємні предмети, площинні предмети, ілюстрації)



схеми і алгоритми дій, моделі послідовності розповідання, опису моделі казок, предмети для розвитку сенсорної сфери.

Розвиваюче предметно-просторова середовище повинне містити іграшки з опорою на реальний рівень розвитку дитини. Іграшки для різних видів дитячої діяльності, для предметно маніпулятивної. На відміну від предметної діяльності, змістом якої є істинно предметні дії, тут мова йде не про культурно обумовлених способах вживання предметів, а лише про пристосування до їх фізичних властивостей. І хоча предметно маніпулятивна діяльність характерна для дитячого віку, вона спостерігається і у більш старших дітей; сенсорне лото, що включають предмети різного кольору, форми, смаку, температури, розміру, текстури, з різними звуками; масажні іграшки-різної форми, жорсткості і розміру м'ячки, щіточки, каблучки та ін.; ігри для розвитку дрібної моторики – прищіпки, шнурівки, намиста та ін. При створенні розвиваючого предметно-просторового середовища для дітей з моторними порушеннями необхідно забезпечити безпеку приміщень ЗДО, а також передбачити наявність спеціальних засобів пересування.

Розвиваюче предметно-просторове середовище для дітей ООП: корекційні центри, сухі басейни, наповнені різними наповнювачами; посібники з розвитку дрібної моторики рук: мозаїка (велика, середня, дрібна), дерев'яне намисто, ігри-шнурівки, ігри-застібки, злаки різних розмірів (боби, квасоля, горох, рис); великий, середній, дрібний конструктор (типу «Лего»), дерев'яні, пластмасові будівельні набори; пазли, розрізні картинки, лото, доміно; різні збірні іграшки та схеми їх складання; іграшки-трансформери; пробки, намиста, прищіпки, рахункові палички; посібник «Веселі долоньки»; різноманітні пірамідки, вкладиші; звучать іграшки та набір іграшкових музичних інструментів. Спеціальне обладнання для ігрового центру укомплектовано в залежності від віку та вподобань дитини; обладнання сенсорної кімнати або кімнати релаксації: м'які меблі, килимове покриття, аудіо обладнання (з набором дисків музичних і звуків природи); обладнання для рухового центру укомплектовано в залежності від віку та вподобань дитини; обладнання для місця очікування (стіл, крісла, спеціальна література, обладнання для перегляду тематичних фільмів з набором фільмів); ширма, м'які мати і модулі, набори ігор для театралізації; столи із змінним кутом нахилу і стільчик для ігор; стенди з опорними матеріалами (правила поведінки в ЗДО і групі, схеми, алгоритми).

Простір групи обов'язково мав поділ групи на центри (центр творчості, ігровий центр, побутовий центр та ін.); наповнюваність центрів з урахуванням зони актуального розвитку самої слабкої дитини і обліку зони розвитку самої сильної дитини в групі; куточок релаксації в спокійних пастельних тонах; стійкі меблі без гострих кутів; візуальна підтримка: створення сенсорно- збагаченого середовища; алгоритми діяльності, схеми, режими дня в картинках та ін.; досить великий асортимент іграшок; був встановлений і підтримувався певний порядок, всі предмети, речі та іграшки



мали фіксоване місце. Стіни пофарбовані у світлі тони: світло-зелені або світло-жовті – наявність сенсорної кімнати або кімнати психологічного розвантаження; кабінет педагога-дефектолога; наявність кабінету педагога-логопеда; кабінет педагога-психолога; електричне освітлення повинно бути м'яким, що не ріже очі.

Особливо варто відзначити, що педагогів, хвилювало питання естетичності матеріалів, тому дуже ретельно продумувалося, як буде виглядати ігрове обладнання, і який неоформлений матеріал варто вносити. І ось що у нас вийшло: центр дитячої активності «Творча майстерня» являє собою полки на коліщатках для пересування по всій групі. Наповнення матеріалами: ножиці, клей, скотч, ізоляційна стрічка, фломастери, папір різного розміру і фактур, різний неоформлений матеріал. Діти розміщувалися там, де їм зручно і виготовляли атрибути відповідно до ігрового задуму.

Показником прояву ініціативи стали нові сюжети ігор: «Показ мод», «На автозаправці», «Лицарський турнір».

Діти стали освоювати в грі не тільки простір Центру дитячої активності, групової кімнати, але і спальню, і приймальню. Наприклад, гра «Будуємо міст» з Дарами Фребеля, «Рибалка», «Сім'я» розгорнулася в просторі на всю групу.

Діти стали активно використовувати в грі предмети-заступники, модулі, неоформлений матеріал. Наприклад, в грі «На вулиці», «Спортивні випробування» стали з'являтися атрибути для ігор, виготовленими самими дітьми.

Діти дуже люблять усамітнюватися, і тепер куточки тиші з'являються всюди де дітям цікаво і зручно їх влаштовувати.

За результатами спостережень, перетворене предметно-просторове середовище групи сприяло: різноманітності дитячих ігрових сюжетів, оригінальності в дитячій продуктивній діяльності, здібностях дітей самостійно вибирати вид дитячої діяльності, місце, матеріал, учасників, здібності дітей взаємодіяти в спільну діяльність з однолітками.

Педагоги моделювати розвиваюче середовище, виходячи з можливостей вихованців, враховуючи індивідуальні особливості дітей з ООП і дітей-інвалідів.

Таким чином, розвиваюче предметно-просторове середовище не тільки створює сприятливі умови для життєдіяльності дитини, воно служить так само безпосереднім організатором діяльності дітей і впливає на виховний процес. Крім того, для інших дітей це можливість вчитися розуміти та цінувати розмаїття суспільства, краще ставитися один до одного, усвідомити, що таке соціальна справедливість.

Важливим фактором в індивідуалізації освітнього процесу в інклюзивній групі закладу дошкільної освіти відіграє освітня діяльність з дітьми. Зокрема, в ЗДО впроваджувалися заняття з музикотерапії. Дана робота передбачала



такі форми: рецептивна, коли дитина в процесі музично-терапевтичного заняття займає пасивну позицію, виступаючи в ролі спостерігача. На занятті дитина слухає уривки з музичних творів або слухає звучання музичних інструментів, які можливо застосувати на конкретному етапі роботи; активна. В ході її реалізації дитина бере безпосередню участь в процесі вилучення звуків за допомогою музичних інструментів, іноді можливе використання голосу дитини; інтеграційна музикотерапія.

Особливість даної форми роботи полягає у тому, що музика тут переплітається з використанням прийомів інших видів мистецтв: образотворчого мистецтва під музичний супровід, танцювального (прості рухи або пантоміма), літературного (читання найпростіших віршів) та ін. Найбільш прийнятною формою роботи з дітьми ми вважаємо інтегративну, оскільки вона дозволяє так чи інакше повернути дитини з ООП до доступної діяльності, проявити елементарну творчу активність. Важливо усвідомлювати, що кожна дитина індивідуальна і є особистістю, чії задатки і здібності роз'єднані.

В ході заняття ми спостерігали тілесну реакцію дитини на засоби музичної виразності, такі як динаміка, темп музики, тембр музичного інструменту або голосу музичного терапевта, регістр звучання. Дитина може демонструвати прояв страху, радості, задоволення, байдужості або неприйняття. У процесі взаємодії відбувалася зміна позиції дитини від пасивного учасника до активного, коли дитина з рангу слухача переходить в категорію виконавця. Сутність музикотерапії ми бачимо в здатності викликати у «особливої» дитини позитивні емоції, які надають лікувальну дію на психосоматичні та психоемоційні процеси, мобілізують резервні сили дитини, обумовлюють її творчість у всіх локаціях мистецтва і в житті в цілому.

Вихователі активно включали в заняття з дітьми дихальні вправи, розминки на сенсорних килимках, самомасаж, вправи на оптимізацію м'язового тону (розтяжки і релаксації), динамічні паузи з урахуванням особливостей дитини, ігри на розвиток довільної регуляції і контролю, використовували релаксаційну музику.

Інструктор з фізичної культури включала блок вправ спрямованих на розвиток психомоторних координацій, дихальні вправи, вправи з м'ячем, ігри на розвиток моторної спритності, на увагу.

Вихователь-логопед і педагог-психолог активно використовували дихальні вправи, окорухові вправи в поєднанні з рухами мови, динамічні паузи з подальшою оптимізацією м'язового тону (розтяжки або релаксація), ігри та вправи на розвиток дрібної моторики, а також ігри на розвиток пізнавальних процесів.

Можливості корекції підвищилися і за активної участі батьків, які з задоволенням відвідують заняття, де відбувається показ і відпрацювання з



дїтьми вправ, обговорення їх цілей, принципів і обов'язкове навчання батьків.

Методи нейропсихологічного підходу ефективно впроваджувалися у психолого-педагогічний супровід процесу розвитку дитини з синдромом Дауна та мають позитивні результати: діяльність стала більш цілеспрямованою, підвищився рівень довільності уваги пам'яті, покращилися показники просторової орієнтування, покращився процес сприйняття мови; покращилися показники діагностики: відзначена позитивна динаміка в психічному розвитку дитини з синдромом Дауна, можна побачити динаміку з діагностичних обстежень.

Реалізація третьої педагогічної умови – організація соціального партнерства ЗДО та сім'ї у процесі інклюзивної освіти дошкільнят.

Особливості організації деяких форм спільної діяльності: безпосередня робота з конкретною сім'єю: складання соціально-психологічного портрета сім'ї «Сімейна картограма». Методи роботи: бесіди, опитування, спостереження; самостійна обробка анкет самими батьками (при бажанні вони можуть заповнювати анкети анонімно) допоможе кожному звернути увагу на деякі позиції сімейного виховання. Наприклад, за допомогою «Сімейної картограми» можна аналізувати такі параметри: кількість факторів ЗСЖ, додержуються в сім'ї; емоційний, інтелектуальний, діловий, матеріальний клімат в родині; задоволеність сімейним життям. Наприклад, результати одного з таких опитувань батьків показали, що у 50% з них «западають» такі фактори, як «самовладання і оптимістична життєва позиція». Після обробки результатів «Сімейної картограми» намічається тематика зустрічей, бесід та інших форм спільної роботи фахівців і батьків в рамках Сімейного клубу, запрошують батьків в групи, де проводяться заняття, залучають до участі в проведенні занять; «Лист оцінки виховного-реабілітаційного потенціалу сім'ї»; соціально-педагогічна допомога батькам ґрунтується на ретельному та всебічному вивченні кожної сім'ї, яка виховує «особливу» дитину. Починаючи роботу з сім'єю, потрібно познайомитися не тільки з матір'ю, але і з батьком, а також з іншими членами родини. Фахівці опитують батьків про потреби, проблеми та ресурсах; спостерігають за поведінням з дитиною і його розвитком в сім'ї; для внесення коректив в організацію корекційно-реабілітаційного процесу завідувачі відділеннями проводять моніторинг динаміки зміни самопочуття сім'ї (після закінчення реабілітаційного курсу) за наступними показниками (О. Зверева): зміна потреб батьків у педагогічних знаннях (з'являється інтерес, задають чи питання та ін.); самостійне прагнення батьків, ініціатива в отриманні консультацій; зміна ставлення батьків до своєї дитини; з'являється у батьків вміння оцінювати свої виховні можливості; знайомство з сімейною системою і її функціонуванням, потреб і запитів, сімейними традиціями робить сім'ю більш відкритою для довірливого спілкування з фахівцями.



Опосередкована робота з конкретною сім'єю: підготовка інформації для батьків про діяльність установи, оформлення необхідних документів для проходження курсу реабілітації; контакти учасників процесу за телефоном; надання інформації про можливості відпочинку, отримання соціальної допомоги, проходжень МСЕ та ін.; санітарний бюлетень (раз в два місяці); оцінно-рефлексивна робота («зворотний зв'язок») дозволяє оцінити ефективність комплексної реабілітації дитини, провести аналіз результатів діяльності, отримати об'єктивну картину зміни психологічного мікроклімату в родині; форми організації «зворотного зв'язку»: «Книга відгуків»; анкетування батьків за рішенням певних питань, труднощів, проблем дитини на початку і в кінці заїзду; інтерв'ювання батьків про їх думку про послуги і подальших очікуваннях.

Безпосередня робота з групою батьків: надання батькам інформації про послуги, про кваліфікацію фахівців, розкладі роботи фахівців, змісті занять, про те, в яких випадках слід звертатися до конкретних фахівців (батьківські збори на початку кожного реабілітаційного заїзду). Бесіди про правила поведінки під час медичних процедур (проводяться під час групових оздоровчих процедур, наприклад, ароматерапії або голкотерапії); зустрічі з батьками в сімейній вітальні, обговорення перспективних планів роботи; «Дні відкритих дверей».

Опосередкована робота з групою батьків здійснюється за допомогою предметно-просторового інформаційного середовища.

Поєднання різноманітних форм спільної роботи в рамках інформаційного модуля сприяє створенню загальної установки на спільне вирішення завдань виховання і корекції розвитку дитини.

Однак, для плідної співпраці взаємодію слід розвивати в декількох напрямках: педагога з сім'ями вихованців, батьків між собою (в тому числі і з метою обміну досвідом), батьків з дітьми.

Безпосередня робота з конкретною сім'єю; «Запитуйте-відповідаємо»: консультування фахівцями всіх реабілітаційних напрямків (індивідуальне, за заявкою, тематичне, оперативне); для створення довірливого контакту взаємодія фахівців з батьками організується з урахуванням основних положень, запропонованих В. Петровським: «Трансляція батькам позитивного образу дитини». Педагог ніколи не скаржить на дитину, навіть якщо він щось накоїв. «Трансляція батькам знань про дитину, яких вони не могли отримати в сім'ї». Спеціаліст повідомляє про успіхи та особливості розвитку дитини, результати діяльності, даних соціометрії і медичних показників та ін. При цьому дотримується принцип «ваша дитина краще за всіх»; «Ознайомлення фахівця з проблемами сім'ї у вихованні дитини». На даному етапі активна роль належить батькам, фахівець тільки підтримує діалог, не даючи оціночних суджень. Педагог обговорює з батьками програму реабілітації дитини та хід її виконання. У цьому випадку фахівець, який завоював довіру батьків, може починати обережно давати їм поради;



індивідуальне психологічне консультування, спрямоване на поліпшення взаємин з оточуючими, насамперед з дитиною, що дозволяє конструктивно вирішувати психологічні проблеми, що перешкоджають самореалізації. Консультація, як методичний прийом реабілітації, включає в себе елементи психодіагностики, психокорекції, психотерапії, не має протипоказань і може успішно застосовуватися на різних етапах реабілітації дитини та її сім'ї. Психологічний аналіз проблем, в тому числі фонових (депресії матері, імпульсивності батька та ін.), Спрямований на деталізацію і пошук можливих шляхів їх вирішення. Форми соціально-психологічної корекції сімейних відносин обираються психологом в залежності від запиту батьків, їх готовності вирішувати проблеми; «Навчуся сам –допоможу своїй дитині». Навчання батьків елементарним корекційним методикам роботи з дитиною в домашніх умовах сприяє взаємопроникненню середовища терапевтичного і домашнього.

Форми проведення: демонстраційні індивідуальні заняття (батьки спостерігають, як педагог поводить з дитиною, коли вони присутні на заняттях); спільні заняття з дитиною, на яких батьки знайомляться з корекційним матеріалом; консультації педагога (досягнення дитини, вибір книг, іграшок, спеціальне обладнання для занять з дитиною в домашніх умовах та ін.); індивідуальні програми-рекомендації для занять з дітьми в домашніх умовах, складені фахівцями після закінчення курсу реабілітації з метою закріплення отриманих навичок. Відвідування батьками корекційних занять і активна участь, спостереження за дітьми під час їх проведення, допомагають подивитися на світ очима дитини, краще зрозуміти її, належним чином спілкуватися і взаємодіяти з ним, а також опанувати елементами основних методик корекційної роботи в домашніх умовах.

Однак на певному етапі корекційної роботи участь батьків безпосередньо в цьому процесі може бути небажаною, оскільки середовище домашнє і корекційне повинні бути розмежовані, наприклад, в разі, коли потрібно подолання звичних стереотипів у поведінці дитини, які можуть підтримуватися сформованими домашніми правилами. Такий поділ середовищ необхідно й у разі, якщо дитина перебуває на тому етапі розвитку, коли їй потрібне створення власного простору соціальних відносин, не пов'язаних з сім'єю.

Стимулювання реабілітаційної діяльності батьків відбувається на рівні «батьки-дитина» в домашніх умовах, коли триває спільна робота з дитиною із закріплення вже знайомих ігор і розвиваючих вправ, а також у процесі роботи з матеріалами рекомендованими фахівцями.

Опосередкована робота з конкретною сім'єю; консультативно-рекомендаційні форми: «Папки консультацій» (письмові консультації соціальних педагогів за різними напрямками розвитку) - динамічна форма педагогічної освіти батьків, коли кожен зможе знайти відповіді на запитання, що цікавлять виховання. Тематика формується відповідно до річного плану



установи і поточними запитами батьків; педагогічна бібліотека для батьків та ін.; практичні форми: видача батькам додому текстів вивчених на заняттях в реабілітаційному центрі пісень, віршів, описів вправ; видача батькам додому спеціальних ігор або навчальних посібників та ін.

Безпосередня робота з групою батьків (практичні форми): спільні групові заняття з дітьми (логоритміка, ЛФК, ознайомлення з різними вправами оздоровчої спрямованості та ін.); участь у групових заняттях дозволяє батькам оволодіти не тільки практичними вміннями роботи з дитиною, робота в складі групи стимулює мотиваційну сферу і надихає; «Батьківські позиції». Дана форма взаємодії з батьками названа «позиціями», що робить акцент для учасників: в і виховання дитини в сім'ї не може бути стереотипів. Кожна сім'я займає індивідуальну «позицію» виховання дитини, виховує її такою, яким бачить в майбутньому, як продовжувача себе. Кожен учасник вільно висловлює свою думку. Формула «терпіння + терпимість + безумовне прийняття будь-якої дитини» дозволяє знайти спосіб успішної взаємодії з дитиною. Наприклад, темами для обговорення можуть бути: створення і підтримання ефективного режиму для дитини; організація життєвого простору дітей з ОВЗ в сім'ї (вибудовування відносин з дитиною з урахуванням її інтересів, здібностей, можливостей, психоемоційних особливостей, а також особливостей розвитку); адекватне реагування на прояви імпульсивності і опозиційності в поведінці дитини; як направляти ініціативу дитини в потрібне русло, ненав'язливо, безконфліктно знаходити вихід зі складних ситуацій в сімейних взаєминах, створювати такий мікроклімат в сім'ї, при якому кожен її член буде відчувати себе комфортно і затишно, фізично розвивати і гартувати дітей з ООП в сім'ї і взаємодіяти з однолітками та ін.

Створення інклюзивного освітнього простору дозволяє зміцнити позиції самого ЗДО, так як заклад починає не тільки надавати підтримку більшого контингенту дітей, а й створює відповідний освітній процес ЗДО. Підвищується рівень професійної компетентності вихователів, помічників вихователів та фахівців в силу необхідності освоєння нових організаційних форм підтримки, освоєння технологій інтенсивного навчання батьків.

Для реалізації третьої педагогічної умови з батьками проводилися консультації, круглі столи, семінари. Для участі в даних заходах запрошувалися фахівці: педагог-психолог, вчитель-логопед, вчитель-дефектолог, лікар-педіатр, інструктор ЛФК. Завдяки заходам освітнього напрямку створилася аура взаєморозуміння між фахівцями і батьками, змінилося ставлення батьків здорових дітей до дітей-інвалідів; у батьків дітей з ООП народилася надія на допомогу, розуміння, взаємозбагачення знаннями, досвідом, корисною інформацією з виховання та навчання; розширюється коло спілкування з навколишнім світом, з соціумом; дана діяльність вселяє в батьків дітей з ОМЗ переконання в тому, що вони не самотні.



За результатами теоретичного дослідження обґрунтовано сутність організаційно-педагогічних умов індивідуалізації освітнього процесу в інклюзивній групі закладу дошкільної освіти, а саме: підвищення професійної кваліфікації педагогів та фахівців, що реалізують інклюзивну освіту дошкільнят; побудова відповідного розвиваючого предметно-просторового середовища ЗДО, освітня діяльність з дітьми; організація соціального партнерства ЗДО та сім'ї у процесі інклюзивної освіти дітей дошкільного віку.

Перевірка їх достатності, надійності й ефективності вимагала визначення змісту та методики їх реалізації у процесі проведення формувального експерименту.

Таким чином, організація інклюзивної освіти передбачає подолання низки стереотипів та необхідність розробки специфічних механізмів її впровадження. Спільне навчання дітей з особливими потребами та «звичайних» дітей неможливо без толерантного ставлення до особливостей іншої людини, без природнього прийняття її, без готовності до створення з нею дружніх, партнерських стосунків.

Експеримент охоплював педагогів Комунального закладу «Дошкільний навчальний заклад №28 компенсуючого типу м. Луцька, 16 вихователів, 3 асистентів вихователя, 5 інклюзивних груп. Науково обґрунтовано організаційно-педагогічні умови структурних компонентів освітнього процесу інклюзивної освіти в заклад дошкільної освіти. Ефективність методики впровадження педагогічних умов доведено у процесі їх експериментальної перевірки реального стану індивідуалізації освітнього процесу в практиці роботи педагогів інклюзивної групи закладу дошкільної освіти.

Таким чином, експериментальне дослідження показало багатовекторну особливість інноваційного освітнього середовища в інклюзивній групі закладу дошкільної освіти. Ми встановили, що інклюзивна освіта, яка інтенсивно входить у практику сучасного закладу дошкільної освіти, ставить перед ним багато складних питань і нових завдань, які потрібно вирішувати як на теоретичному, так і на практичному рівнях. Теоретичний аналіз психолого-педагогічної літератури дозволили нам сформулювати педагогічні умови індивідуалізації освітнього процесу в інклюзивній групі ЗДО: формування індивідуалізації освітнього процесу в інклюзивній групі ЗДО: це підвищення професійної кваліфікації педагогів та фахівців, що реалізують інклюзивну освіту дітей дошкільного віку. побудова відповідного розвиваючого предметно-просторового середовища ЗДО, доцільно виділити: створення інклюзивного розвивального ігрового середовища; формування індивідуалізації освітнього процесу в інклюзивній групі ЗДО – це організація соціального партнерства ЗДО та сім'ї у процесі інклюзивної освіти дітей дошкільного віку.

Результати цього дослідження показали, що правильно організоване спільне навчання створює кожній дитині умови щодо набуття найціннішого та важливого досвіду емоційно-оцінних ставлень, взаємодії, оволодіння



різноманітними способами діяльності у процесі спільної діяльності. Крім того, спільна форма одержання знань розширює межі взаємодії дошкільників із психофізичними порушеннями з дошкільцям, включаючи їх до активної діяльності та спілкування, що сприяє їх успішному розвитку.

Таким чином, експериментальне дослідження показало, що створення інклюзивного освітнього простору дозволяє зміцнити позиції самого ЗДО, так як заклад починає не тільки надавати підтримку більшого контингенту дітей, а й створює відповідний освітній процес ЗДО. Підвищується рівень професійної компетентності вихователів, помічників вихователів та фахівців в силу необхідності освоєння нових організаційних форм підтримки, освоєння технологій інтенсивного навчання батьків.

Література

1. Альохіна С., Алексєєва М., Агафонова Е. Готовність педагогів як основний фактор успішності інклюзивного процесу в освіті. *Психологічна наука і освіта*. 2011. №1. С. 83–91.
2. Бондар В. Діти з особливими потребами у загальноосвітньому просторі: початкова ланка / За ред. В. Засенка. К., 2004. 152 с.
3. Голодовнікова Л. Інтеграція дітей з обмеженими можливостями в освітній. Л.: Вчитель, 2011. 87 с.
4. Дичківська І. Інноваційні педагогічні технології: навчальний посібник. К.: Академвидав, 2004. 352 с.
5. Колупаєва А., Савчук Л. Діти з особливими освітніми потребами та організація їх навчання. К.: Науковий світ, 2010. 195 с.
6. Колупаєва А., Софій Н., Даниленко Л. Інклюзивне навчання: партнерські стосунки з родинами. *Директор школи*, 2011. № 10 (634). С. 20–25.
7. Кузава І. Б. Інклюзивна освіта дошкільників, які потребують корекції психофізичного розвитку: теорія та методика: Монографія. Луцьк: ПП Іванюк В. П., 2013. 292 с.
8. Кузава І. Б. Інклюзивна освіта як психолого-педагогічна проблема. *Науковий вісник Волинського національного університету імені Лесі Українки: збірник наукових праць*. Луцьк: ВНУ, 2009. Вип.20. с. 35–38.
9. Лахмоткіна В., Дорохіна В. Формування готовності педагогів до роботи в інклюзивному освітньому середовищі Т. 26. *Концепт*. 2015. С. 121–125.
10. Наумов А. А. Що таке інтегрована школа. Інтеграція дітей з обмеженими можливостями в освітній процес. Л.: Вчитель, 2011. 62 с.
11. Перфільєва М., Симонова Ю., Прушинський С. Участь громадських організацій людей з інвалідністю у розвитку інклюзивної освіти / Під. ред. Т. Г. Туркіної. К.: Перспектива, 2012. 67 с.



ЗАЛУЧЕННЯ ДО ЧИТАННЯ: ДИТИНОЦЕНТРОВАНИЙ ПІДХІД

Світові тенденції розвитку педагогіки, спрямованість на індивідуалізацію навчання, врахування особливостей розвитку та кола інтересів конкретної дитини зумовили зміну парадигми шкільної освіти. Згідно з концепцією Нової української школи, вчитель «повинен реалізувати особистісно-орієнтовану модель освіти, засновану на ідеології дитиноцентризму («максимального наближення навчання і виховання конкретної дитини до її сутності, здібностей і життєвих планів»), реалізацію індивідуального підходу» [10, с. 18].

Українська та зарубіжна педагогіка активно осмислює перехід до індивідуалізованого (або персоналізованого) навчання. Зокрема, проблеми індивідуалізації та диференціації навчання ґрунтовно досліджуються В. Володько [1], А. Лозенко [8], З. Онишків [12], М. Пісоцькою [14], О. Карпенко, А. Лук'яною, В. Бугай та І. Шведовою [16], Й. Танґ і В. Ванґ [19]. Вчених цікавить специфіка індивідуалізації навчання у різних вікових групах: молодшій школі (Г. Коберник [5], В. Кузьменко [6], Ю. Лимар і Ю. Лавринчук [7]), основній школі (Л. Омельченко [11], С. Якубов [15], С. Йонесава, Л. Мак-Клурі і М. Джонс [21]) та вищій (А. Козловська, Н. Глубока [17]). Об'єктом досліджень є технології підготовки учителів до індивідуалізації навчання (В. Єремєєва [3], перехід до компетентнісного навчання (С. Реддінґ [18]), К. Янец, А. Окада, Р. Палау [20]).

У фокусі наукових розвідок знаходиться індивідуалізація навчання української мови (Н. Голуб [2], Н. Максименко і Т. Качак [9]) та типологічні особливості дитячих книг, зокрема, абеток (М. Єфімова [4], Л. Пилявець [13]), що є особливо актуальним у світлі дослідження шляхів подолання кризи читання.

Індивідуалізація навчання, особливий підхід учня з метою максимальної реалізації його здатностей спрямована на докорінну перебудову традиційного навчання, адже, як зауважує А. Лозенко, «уніфікована система навчання, яка довгі роки панувала в школах, призвела до нівелювання особистості, до породження так званого «середнього» учня. За таких умов неефективно реалізувався один із важливих принципів навчання – врахування індивідуальних і вікових особливостей учнів (їх здібностей, нахилів, інтересів, прагнень тощо). Як наслідок – криза розвитку, саморозвитку та самореалізації особистості» [8, с. 193].

Індивідуалізація визначається вченими як «процес, що спрямований на розвиток індивідуальності; передбачає відокремлення (виділення) учня (студента) в процесі навчання для урахування притаманних йому індивідуальних особливостей; потребує певну організацію цього процесу (систему індивідуалізованих способів та прийомів взаємообумовлених дій вчителя (викладача) та учнів (студентів) на всіх етапах учбової діяльності)» [14, с. 106]. У свою чергу, «персоналізоване навчання позиціонується як



особистісно-спрямований процес, у якому в реальному часі відображаються навчальні досягнення учня і доступні широкі можливості керування напрямом освіти, а також реалізуються відповідні педагогічні стратегії для досягнення мети навчання» [15, с. 60].

Ефективним засобом в аспекті подолання кризи читання вважаємо запровадження індивідуалізації та персоналізації у процес навчання читанню, тобто ще на першій сходинці до світу книги і літератури. Абетка та читанка є першими виданнями, з якими зустрічається дитина, яка опановує читання. Це першій книжки, яка вона намагається читати самостійно. І дуже важливим є сформувати стійкий інтерес до процесу читання, мотивувати дитину, сформувати розуміння того, що читати цікаво і корисно.

У радянській школі навчання читання відбувалося за типовою абеткою. Щороку мільйони школярів починали входження до писемності на однакових текстах, розглядали однакові малюнки.

У сучасній Україні дітлахам пропонується широка палітра абеток, проте більшість з них має системні недоліки. Передусім мова йде про застарілі реалії. Сучасній дитині важко зрозуміти текст, у якому йдеться про віз, сіно, волів, про те, яка мама шила Тарасику штанці тощо. Сільська тематика (качки, корови, індички тощо) сприймається міськими дітьми, які корову бачили хіба що на YouTube, дещо складно, інтерес до читання втрачається, а рідна мова сприймається як щось застаріле і нецікаве. Другою системною вадою є зосередженість на віршованій формі. Однак, на жаль, якщо вірші пишуть поети, то їх важко зрозуміти дитині, яка лише вчиться читати, а коли вірші пишуть педагоги, то страждає художня якість текстів. Наведемо приклад з «Абетки» Г. Чубач (К.: Книжкова хата, 2010):

Індик каже до корови:

— *Ти чому така здорова?*

А корова індікові:

— *А тому, що я — корова!*

Це вірш, який ілюструє літеру «І». Зміст його не дуже зрозумілий (може навіть дещо вульгарний), художня якість низька (звернемо увагу хоча б на рими). Наступний приклад з того ж видання, це вірш для літери «Г».

Гусаки: «Сі! Сі!» — сичали

Всіх дітей вони лякали.

А малесенька Ганнуся

Їм сказала: «Не боюся!»

Знов рустикальна тематика, до того ж у вірші для літери «Г» чомусь ключовою є літера «С», яку діти ще не вивчали.

Укладачі «Абетки для дошкільнят» (К.: Читанка, 2020) пішли іншим шляхом – вони не стали запрошувати поетів або педагогів до написання текстів, а використали для ілюстрування вірші відомих українських поетів (М. Стельмаха, П. Тичини та ін.). У результаті друга за порядком після «А» літера «У» (тоді, коли діти вчать читати елементарні слова «Уа» та «Ау»)



ілюстрована прекрасним віршем Тичини, який діти ані прочитати, ані зрозуміти не в змозі (див. рис. 1).



Рис. 1 – Сторінка «Абетки для дошкільнят»

Як мають працювати з цією абеткою ті, хто навчає дітей читати, не ясно – чи показувати у тексті літеру «У», чи читати, роблячи на звукові наголос. Варто додати, що вірш пейзажний, не має сюжету, для дитини дошкільного віку занадто абстрактний. Щось підказує, що Павло Тичина не очікував такого формату використання своєї поезії.

Серед масиву сучасних українських абеток-читанок варто виокремити групу таких, що враховують індивідуальні інтереси дитини. Мова йде про ті, де автори навчальних видань зосереджуються на певній тематичній сфері. Варто зауважити, що таких видань небагато, та й тематична палітра обмежена і не завжди актуальна. Репертуар таких абеток подано у таблиці 1.

Текстове наповнення цих абеток також викликає певні зауваження (передусім йдеться про «маніакальне» бажання авторів заримувати текст, що часто призводить до утруднення читання).



Таблиця 1

Тематичні українські абетки

№	Назва	Тематична сфера	Автор, видавництво, рік	Тип тексту
1.	Абетка ремесел і професій	світ професій	Н. Репета, Львів: Видавництво Старого Лева, 2015	віршований
2.	Абетка України	українські міста	Н. Дичка, Київ: Смолоскип, 2011	віршований
3.	Квіткова абетка	світ рослин та тварин	В. Верховень, Київ: Талант, 2014	віршований
4.	Мистецька абетка	твори із музею Ханенків	Г. Копилова, Київ: Основи, 2016	слово

Прекрасно ілюстроване і якісно оформлене видання Надії Репети (див. рис. 2) розповідає нам про такі професії, як бондар, вівчар, ґонтар, різьбяр, гончар (див. рис. 3), які зустрічаються дуже рідко. Зрозумілою є задумка авторки зацікавити дітей традиційною культурою України, але першочергове завдання абетки – навчити читати, а не надавати етнографічні відомості. Звичайно, у абетці розповідається про сучасні професії (журналіст, цукерник, друкар тощо), однак це не рятує її. Зрозуміло, що авторці хочеться розповісти про бондаря, але, якщо враховувати інтереси дитини, то краще б на літеру «Б» поставити блогера.

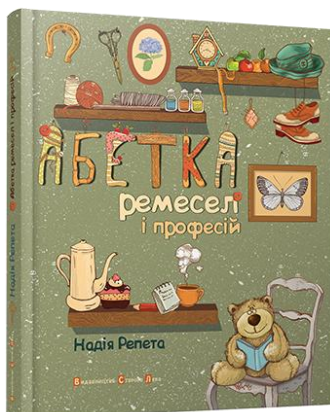


Рис. 2 – «Абетка ремесел і професій»



Рис. 3 – Сторінка з «Абетки ремесел і професій»

У «Абетці України» тексти переважно розраховані на дітей середнього шкільного віку. Це видання не для навчання читанню, а своєрідна екскурсія містами України, організована за алфавітним принципом.

Так саме побудована й «Квіткова абетка» (див. рис. 4).

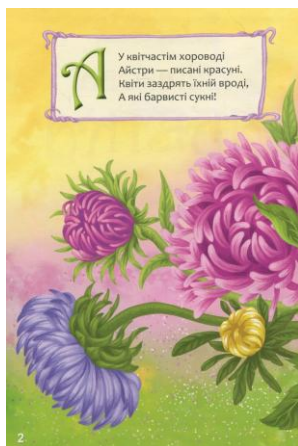




Рис. 4 – Сторінка з «Квіткової абетки»

Дитина, що навчається читати, не може сприйняти подібний складний текст (слова *квітчастий, барвістий, заздрять* є надто важкими для прочитання).

«Мистецька абетка» Г. Копилової призначена радше не для навчання читанню, а для ознайомлення дітей з шедеврами світового зображального мистецтва, що зберігаються у музеї Ханенків, естетичного виховання. На сторінці книги подається літера, слово (яке починається з цієї літери) та фрагмент картини, який ілюструє слово. Наприклад, сторінка з літерою «В» містить слово «взуття» і фрагмент картини Пітера Брейгеля. Видання є скоріше не абеткою, а художнім альбомом.

Отже, аналіз широкої палітри сучасних українських абеток та видань для навчання читанню показує, що знайти книгу, завдяки якій дитина б навчилася читати (і щиро полюбила цей процес), непросто. Звідси випливає необхідність концептуального перегляду побудови подібних навчальних видань.

Практика роботи з дітьми показала ефективність використання **персональної абетки-читанки**, яка розробляється для конкретної дитини з урахуванням специфіки її оточення, індивідуального кола інтересів чи захоплень.

Суттєвою ознакою книжки є те, що індивідуалізація видання стосується як текстового, так і ілюстративного матеріалу (використовуються особисті фотографії з життя родини, кадри з улюблених мультфільмів, зображення улюблених іграшок чи тварин.).

Задача, на вирішення якої направлений винахід, полягає у формуванні інтересу до навчання читанню шляхом побудови індивідуальної траєкторії навчання, наближення посібника до життєвого контексту дитини.

Результат, якого можна досягти завдяки персональній абетці-читанці, – заохочення дитини до навчання читанню шляхом введення актуального для неї контексту.

Розберемо на прикладах, як це працює.

Приклад 1. Дитина (дівчинка Юля) цікавиться тваринами:

Обирається лексичний матеріал: Односкладові та двоскладові слова: *вовк, жираф, кіт, кит, лев, слон, тигр* тощо.

Складаються речення про тварин:

Вовк живе у лісі.

Кит живе у морі.

Кіт живе у домі.

Речення доповнюються ілюстраціями (див. рис. 5):



Рис. 5 – Приклад ілюстрації з персональної абетки

На наступному етапі у контекст вводиться ім'я дитини:

Юля їде на слоні.

Юля їде на жирафі.

Юля пливе на киті.

Юля годує kota.

Приклад 2. Дитина (хлопчик Марк) цікавиться роботами:

Обирається лексичний матеріал: переважно односкладові та двоскладові слова: *вінт, болт, база, робот, тобот, машина, скричер, супер, герой, бакуган* тощо.

Складаються речення про роботів:

Робот рятує.

Машина їде.

Тоботи на базі.

Речення доповнюються ілюстраціями (рис. 6):

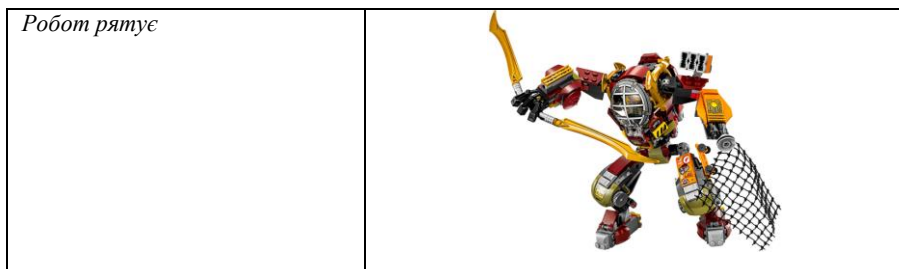


Рис. 6 – Приклад ілюстрації з персональної абетки

У контекст вводиться ім'я дитини:

Марк і робот - друзі.

У Марка два тоботи.

Поряд розміщується фотографії дитини з іграшками.

Обсяг абетки-читанки – один друкований аркуш. Виконується у форматі А5 (оскільки таке видання дитині легше тримати у руках), обкладинка тверда



(ламінована). Назва видання обов'язково містить ім'я дитини. Наприклад, «Абетка-читанка для Юлі» або «Абетка-читанка для Марка». Обкладинка ілюструється фотографією дитини.

Далі подано скорочений зміст персональної абетки-читанки, розробленої для дівчинки Діани. Вихідні дані: у дівчинки живуть кіт Пушок, декоративний кролик, а понад усе вона захоплюється мультфільмом «Крижане серце».

Починаємо з літер, з яких складається ім'я дівчинки. Літери вивчаємо не по одній, а одразу декілька (для того, щоб дитина могла читати елементарний текст). Так виглядає текстове наповнення першої сторінки.

Д д
І і
А а
Н н
М м

ді	ні	мі
да	на	ма

Ді-а-на

У Ді-а-ни ма-ма. Ма-ма і Ді-а-на.

Великий блок у книжці стосується домашнього улюбленця Діани kota Пушка. Спочатку складаємо елементарний текст про нього.

Пу-шок

У Ді-а-ни є ко-тик. Ко-тик Пу-шок.

Тести мають бути дуже простими, щоб не лякати дитину. Поступово з уводом нових літер тексти ускладнюються.

Пу-шок і жа-ба

Пу-шок пі-шов на двор. Там бу-ла жа-ба. Пу-шок у-тік.

Пр-о Пуш-ка

Ді-а-на да-ла Пуш-ку чай.

-Ні, не хо-чу!

Ді-а-на да-ла Пуш-ку ка-ву.

-Ні, не бу-ду!

Ді-а-на да-ла Пуш-ку ка-ка-о.

-Ні, не хо-чу!

Ді-а-на да-ла Пуш-ку ква-с.

-Ні, не бу-ду!

Ді-а-на да-ла Пуш-ку мо-ло-ко.

-У-ра!



Пу-шок пив мо-ло-ко.

Пу-шок і ми-ша

Пу-шок ло-вив ми-шу. Ми-ша ма-ла. Ми-ша вте-кла. Пу-шок ло-вив ри-бу. Ри-ба у-пли-ла. Пу-шок ло-вив

пта-ш-ку. Пта-ш-ка у-ле-ті-ла. Пу-шок пла-че:

-Мя-у, мя-у!

Ді-а-на ка-же:

-Не плач!

Ді-а-на да-ла Пуш-ку і-граш-ку.

Пу-шок ка-же:

-Дя-ку-ю!

Сполучення з трьох букв починаємо вводити десь з п'ятого заняття. Так, наприклад, виглядає сторінка, присвячена кроликові, який живе вдома у Діани.

Р р

Л л

Ї ї

В в

У у

ра	ла	ва	ма
ро	ло	во	мо
ру	лу	ву	му
тра	тру	ква	кву

Кро-лик

У Ді-а-ни є кро-лик. Він їв тра-ву і мор-кву.

-На, кро-ли-ку, сир!

-Ні, ні, ні.

-На, кро-ли-ку, мор-кву!

-Так, так, так.

Обов'язково вводимо до навчання ігрові елементи, як у наведеному далі тексті про кролика:

Кро-лик

У кро-ли-ка три ву-ха, чо-ти-ри но-си та од-на ла-па. Чи так?

У кро-ли-ка три хво-сти, чо-ти-ри ву-ха та три ла-пи. Чи так?

У кро-ли-ка два ву-ха, чо-ти-ри ла-пи та один хвіст. Чи так?



Змістовий блок, який присвячений мультфільму «Крижане серце», розповідає про персонажів та ілюструється їх зображеннями. Звичайно, для того, щоб його скласти, треба передивитися стрічку (до речі, краще це робити разом з дитиною). Приклад тексту:

Ель-за

Ко-ро-ле-ва Ель-за ма-є ма-гі-ю. Зи-ма. Всю-ди льод і сніг. Ель-за пла-че. Во-на ті-ка-є у го-ри. Ан-на шу-ка-є Ель-зу. О-лень Свен до-по-ма-га-є.

Сні-го-вик О-лаф теж до-по-ма-га-є Ан-ні. Дру-зі вря-ту-ва-ли Ель-зу.

Ельза гар-на.

Анна смі-ли-ва і ро-зум-на.

О-лаф сміш-ний.

Свен доб-рий і силь-ний.

Блок закінчується мотиваційним текстом з використанням коучингового підходу:

Ді-а-на гар-на, як Ель-за.

Ді-а-на ро-зум-на і смі-ли-ва, як Ан-на.

Ді-а-на доб-ра і силь-на, як Свен.

Ді-а-на вмі-є чи-та-ти.

Практика показує, що використання персональної абетки-читанки значно прискорює процес навчання і поліпшує його емоційний фон. Дитина охоче приступає до роботи, читає з інтересом, адже розуміє, що тут не буде «а-ба-ба-га-ла-маги».

Персональна абетка-читанка побудована на трьох принципах. Перший з них полягає в **усвідомленні унікальності дитини і доведенні цієї думки до неї**. Коли дитина розуміє, що вона особлива, і знає, що дорослі плачуть її унікальність і ставляться до неї з повагою, вона вчиться значно більш вмотивовано. Дитина поцінує той факт, що особисто для неї склали спеціальну книжку, на обкладинці якої є її ім'я. Це не книжка взагалі, а читанка для Діани.

Другий принцип – це **максимальне наближення до інтересів конкретної дитини**. Зміст персональної абетки-читанки зумовлений особистими захопленнями. Якщо дитина цікавиться жуками, то абетка буде розповідати про жука-олена та жука-носорога. Якщо технікою – то про машини, інструменти, апарати. Перелік можна продовжувати, адже немає дитини без захоплення. Головне – вчасно розгледити його і підтримати дитину.

Варто зазначити, що дорослі майже завжди обирають книгу за власними інтересами, але чомусь дитині пропонують читати про щось дуже віддалене



від її життя, не актуальне для неї. Дитина, яка ніколи не ловила рибу, не буде читати про окунів, піскарів та лінів, адже їй це не цікаво.

Сучасна малеча не зрозуміє, чому дітей у абетці звати Віра, Ніна, Толя, Гена, адже сьогодні її оточують у дитячому садку Єви, Поліни, Мілани, Єгори та Марки. Дитина хоче читати про своїх друзів, а не гіпотетичних персонажів. Дитина має зрозуміти, що у книжці йдеться саме про неї (це вже потім вона усвідомить той факт, що Джейн Ейр або Голден Колфілд це теж про неї). Варто запам'ятати, що не існує абстрактної дитини, є конкретні діти, кожна зі своїм особистим всесвітом.

Якщо перші два принципи безпосередньо пов'язані з індивідуалізацією і персоналізацією навчання, то третій базується на **врахуванні дидактичних і методичних засад навчання читанню**. Важливо уважно підбирати лексику (слова мають бути простими і знайомими дитині). У текстах хоча б на початковому етапі краще розбивати слова на склади, так їх легше читати. Необхідно ретельно підбирати шрифти (дитині важко сприймати певні типи накреслення), розмір кегля тощо.

Отже, створення персональної абетки-читанки, яке враховує світові тенденції індивідуалізації навчання, є актуальним в аспекті дитиноцентрованого підходу, який активно утверджується у реформованій українській школі. Власне він і є одним з фундаментальних принципів реформування.

Якщо ми хочемо відійти від «усередненого» учня, який з острахом і роздратуванням дивиться на книгу, ми маємо дещо змінити процес залучення до читання. Не ефективними, на нашу думку, виявляються численні нарікання, що діти уходять у соціальні мережі. Вони це роблять тому, що у соціальних мережах вони вільно (за власними інтересами) обирають контент. Коли дитина отримує від діяльності задоволення, коли ця діяльність їй до душі, то вона дуже швидко опановує необхідні компетенції. Апробація персональних абеток-читанок показала істинність цієї тези.

Література

1. Володько В. М. Індивідуалізація і диференціація навчання. *Проблеми сучасної педагогічної освіти*. Зб. статей. Ч.1. К., 2000. С. 21–23.
2. Голуб Н. Підходи до навчання української мови в основній школі. *Українська мова і література в школі*. 2015. № 3.С. 2–10.
3. Єремєєва В. М. Педагогічна технологія підготовки майбутніх учителів до індивідуалізації навчання учнів. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. 242 с.
4. Єфімова М.П. Типологія дитячої книги. *Українська культура: минуле, сучасне, шляхи розвитку*. 2014. Вип. 20(2). С. 143–147.
5. Коберник Г.І. Індивідуалізація навчання молодших школярів в умовах розв'язування адаптованих навчальних завдань. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*. 2013. № 46. С. 101–105.



6. Кузьменко В. У. Розвиток індивідуальності дитини 3–7 років: монографія. К.: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2005. 453 с.
7. Лимар Ю. М., Лавринчук Ю. О. Врахування індивідуальних особливостей молодших школярів у процесі навчання та виховання. *Актуальні проблеми реформування системи виховання та освіти в Україні*: збірник тез наукових робіт міжнародної науково-практичної конференції 27-28 квітня 2018 р., м. Львів. Львів: ГО «Львівська педагогічна спільнота», 2018. С. 97–99.
8. Лозенко А. Індивідуалізація в умовах традиційної технології навчання: проблеми і перспективи». *Наукові записки*. Вип. 9. Серія: Проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти. Ч. 3. Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2016. С. 191–194.
9. Максименко Н. Б., Качак Т. Б. Технології вивчення предметів галузі «Мови і літератури» в початковій школі: навчально-методичний посібник. Івано-Франківськ: Тіповіт, 2015. 100 с.
10. Нова українська школа: poradnik dla vchytela / Під заг. ред. Н. М. Бібік. К.: ТОВ Видавничий дім «Плеяди», 2017. 206 с.
11. Омельченко Л. Особистісно-орієнтована система навчання і виховання через диференціацію та індивідуалізацію навчального процесу: [з досвіду педагогічної діяльності]. *Рідна школа*. 2007. №11. С. 54–55.
12. Онишків З. М. Індивідуалізація навчального процесу як науково-педагогічна проблема. *Наукові записки Тернопільського державного педагогічного університету*. Серія: Педагогіка. 2002. № 9. С. 6–9.
13. Пилявець Л. Ю. Концептуальні та структурно-стильові особливості графічного вирішення сучасних українських абеток. *Молодий вчений*. 2018. № 12 (64). С. 375–378.
14. Писоцька М. Е. Питання індивідуалізації навчання у педагогічних дослідженнях. *Педагогіка та психологія*: зб. наук. пр. Харків, 2015. Вип. 49. С. 104–114.
15. Якубов С. Персоналізоване навчання в загальноосвітній школ. Основні визначення та шлях до впровадження. *Директор школи*. 2016. №9 (117). С. 59–72.
16. Karpenko O. M., Lukyanova A. V., Bugai V. V., & Shchedrova I. A. Individualization of Learning: An Investigation on Educational Technologies. *Journal of History Culture and Art Research*. 2019. Vol. 8(3). P. 81–90.
17. Kozlovska A., Gluboka N. To the problem of individualized learning/teaching in higher educational institutions. *Директор школи, ліцею, гімназії*. Спеціальний тематичний випуск «Міжнародні Челпанівські психолого-педагогічні читання». №2. Кн. 2. Том I (24). К.: Гнозис, 2019. С.135–142.
18. Redding S. Competencies and personalized learning. In M. Murphy, S. Redding, & J. Twyman (Eds.), *Handbook on personalized learning for states, districts, and schools* (pp. 3–18). Philadelphia, PA: Temple University, Center on Innovations in Learning. 2016. URL: www.centeril.org



19. Tang Y., & Wang W. A literature review of personalized learning algorithm. *Open Journal of Social Sciences*. 2018. Vol. 6, P.119–127.
20. Yáñez C., Okada A., & Palau R. New learning scenarios for the 21st century related to education, culture, and technology. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*. 2015. Vol. 12(2). P. 87–102.
21. Yonezawa S., McClure L., & Jones M. Personalization in schools. Boston. MA: *Jobs for the Future*. 2012. URL: <http://www.studentsatthecenter.org/sites/scl.dl-dev.com/files/Personalization%20in%20Schools.pdf>



ПІДРУЧНИК ДЛЯ НУШ В ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАТИВНІЙ ПАРАДИГМІ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Одне з пріоритетних завдань МОН України – комплексне розв’язання проблеми якості навчальної літератури для дошкільної, загальної середньої та професійної (професійно-технічної) освіти. Тому наказом Міністерства освіти і науки України від 20 липня 2020 р. №931 затверджено новий “Порядок надання грифів навчальній літературі та навчальним програмам”, зареєстрований у Міністерстві юстиції України 11 листопада 2020 р. за №1119/35402. Підготовка, відбір, затвердження і друк підручників для шкіл, – наголосив Міністр освіти і науки України Сергій Шкарлет, – потребує нагальних і кардинальних змін. “Діти не повинні страждати через помилки дорослих... Наше завдання сьогодні – комплексно розв’язати накопичені проблеми та забезпечити школярів підручниками якісного та цікавого змісту” [11].

У довгому подієвому ланцюжку від виникнення потреби в певному підручнику і до того моменту, коли він потрапить до школи, ми хочемо в цьому фрагменті монографії активізувати один сегмент – процес експертизи, а саме з’ясувати практику оцінювання підручників в Україні, порівняти її із зарубіжною. Щодо останньої, то особливо звертає на себе увагу фінський досвід, адже Фінляндія лідирує за якістю шкільної освіти вже щонайменше двадцять років. Світ з великим подивом дізнався про це в грудні 2001 року з опублікованих результатів першого міжнародного дослідження Організації з економічної співпраці та розвитку (ОЕСД). П’ятнадцятирічні школярі різних країн взяли участь у Міжнародній програмі з оцінювання освітніх досягнень учнів (PISA). Було з’ясовано всупереч очікуванням, що саме фінська молодь за результатами тестування з-поміж представників 31 країни-учасниці виявила найкращі знання та вміння з читання, математики і природничих наук.

У Фінляндії практично однакова успішність учнів, які навчаються в різних школах. На ній менше, ніж в інших країнах, позначається соціальне походження учнів. Фінська освіта дев’ятирічна. У школах порівняно помірні витрати. І запущена нова школа була ще в 70-х роках ХХ ст.

Одним з інструментів фінської освіти є підручник, який повинен бути близьким другом дитини й розвивати її пізнавальні навички. За словами Яркко Лампіселкя, керівника Фінського проекту “Навчаємось разом” + проекту ЕС, у Фінляндії автор підручника є одночасно письменником і педагогом, він “розуміє різницю між “повинен знати” й “цікаво знати” [цит. за: 3].

Ставлячи перед собою завдання створення сучасних, практикоорієнтованих, неперевантажених підручників, експерти у Фінляндії



послугуються поняттям дискурс-аналізу, який, до речі, окрім освітнього контенту, стосується всіх видів експертиз. Їхнє розуміння дискурсу близьке до тлумачення Н.Д. Арутюнової, за визначенням якої “дискурс – це зв’язний текст у сукупності з екстралінгвістичними – прагматичними, соціокультурними, психологічними та ін. факторами; текст, узятий в аспекті події; мовлення, що розглядається як цілеспрямована соціальна дія, як компонент, який бере участь у взаємодії людей і механізмах їх свідомості (когнітивних процесах)... Це мовлення, “занурене в життя” [1, с. 136-137]. Здійснюючи експертизу, фінські вчителі-методисти, науково-педагогічні працівники закладів вищої освіти з’ясовують, чи є відповідність між дискурсами підручників та реаліям сучасного життя, суспільними цінностями. Для цього використовують логічну матрицю дискурс-аналізу [14], за допомогою якої виявляють наявність/відсутність застарілих термінів, понять, архаїзмів, моделей стосунків між людьми, відповідність наукових положень, репрезентованих у підручнику, сучасному стану наукової галузі.

За допомогою методу дискурс-аналізу визначають також, чи корелює ілюстративний матеріал підручника з реаліями навколишньої дійсності. Йдеться про відповідність зображених предметів побуту, одягу, інтер’єру, технічних засобів тим, які оточують дітей. Згадаймо вже хрестоматійний приклад того, як у підручниках 90-х років ХХ ст. герої в переважній своїй більшості жили в шевченківських хатах під стріхою й одягнуті були в національний одяг. Завдання експерта помітити, чи розмовляє автор сучасною мовою, чи використовує він сучасні засоби візуалізації.

Особливо скрупульозною, філігранною є діяльність експерта щодо виявлення “прихованих” дискурсів, перш за все дискурсів-носіїв певної ментальності. Слідуючи вже певним чином окресленій традиції ототожнення ментальності та мовної ментальності (див.: В. фон Гумбольдт, Т.Б. Радбіль, В.В. Колесов, П.С. Дудик), ми визначаємо останню як етномовну концептуалізацію й категоризацію дійсності і репрезентацію цінностей та моделей поведінки в соціумі [13, с. 59]. Експерт повинен виявляти мовноментальні прецеденти піднесення однієї культури за рахунок інших.

Тетяна Харламова, експертка Фінського проєкту “Навчаємось разом” + проєкту ЄС, узагальнюючи фінський досвід підручникотворення, зазначає, що для вимірювання знань у школах Фінляндії пріоритетні такі підходи: 1) фактичне вимірювання (знання термінології); 2) концептуальне вимірювання (знання принципів та узагальнень, теорій, моделей, класифікацій, категорій); 3) процедурне вимірювання (знання предметних умінь й алгоритмів, прийомів і методів); 4) метакогнітивне вимірювання (стратегічні знання, самопізнання [3]. Утім, всі ці складні методичні терміни не відомі школярам. Хоча вони й усвідомлюють, можливо, занадто не фокусуєтесь на тому, що повинні пам’ятати навчальний матеріал (розпізнавати, пригадувати його); розуміти вивчене (наводити приклади, інтерпретувати, класифікувати, узагальнювати, робити висновки і прогнози,



порівнювати); оцінювати його (моніторити, тестувати); застосовувати набуті знання, уміння та навички (виконувати завдання). Фінський підручник покликаний надати всі можливості для такого учнівського функціоналу.

За висновком Тімоті Д. Вокера, американського вчителя, автора книжки “Як навчають у Фінляндії. Найкраща шкільна освіта”, статей, надрукованих у журналі “The Atlantic”, який упродовж кількох років учителював у гельсінській школі, головною метою системи освіти у Фінляндії є благополуччя, здоров’я та щастя дітей [2, с. 10]. Відповідно і фінські шкільні підручники повинні бути спроможними долучитися до реалізації цієї мети.

Яким має бути новий підручник для Нової української школи? Таке питання нікого не може залишити байдужим. Адже навіть якщо Ви не дотичні безпосередньо за своєю освітою чи/та професійною діяльністю до освітньої галузі, у Вас обов’язково є діти, онуки, племінники, які навчатимуться за підручниками. На це питання кожен має свою відповідь. Утім, ніхто не заперечить ту, яку дало зібрання на Всеукраїнському науково-практичному семінарі “Новий підручник для Нової української школи: вимоги, критерії оцінювання, оформлення”, організованому і проведеному 22 листопада 2018 р. Державною науковою установою “Інститут модернізації змісту освіти”. Науковці, педагоги, автори, потенційні учасники конкурсних відборів проєктів підручників, редактори, верстальники та дизайнери видавництва одноставно дійшли висновку, що підручники повинні бути найкращими, а отже, цікавими, якісними, сучасними. Тоді ж, 1 листопада 2018 р., стартували конкурсні відбори проєктів підручників для 2, 6 та 11 класів закладів загальної середньої освіти.

Упродовж 2018-2021 рр. видано за кошти державного бюджету 503 найменування підручників для учнів 1-4 класів, а також 74 найменування оригінальних підручників мовами національних меншин та 93 назви перекладних підручників. Щорічно оновлювалась навчальна література для дітей з особливими освітніми потребами, забезпечувались навчально-методичними посібниками вчителі Нової української школи. Окрім того, у 2021 р. за кошти державного бюджету надруковано 76 найменувань підручників для 8 класу [6].

Коли школярі почали вчитися за новими підручниками для 1-х та 2-х класів, були, на жаль, виявлені в них певні недоліки: невідповідність Держстандарту початкової освіти та Типовій освітній програмі; недотримання принципів компетентнісного навчання; застарілий контент, який відтворює наукові парадигми минулого; брак наступності авторської методичної лінії, що призводить до дисонансу; недостовірність інформації; порушення логіки структурування матеріалу; “менторські”, нецікаві для учнів тексти; мовленнєві помилки; невідповідність тексту віковим особливостям учнів; нецілісна, несучасна візуальна стилістика; гендерна поляризація [10].

Головний акцент в організації роботи з подальшого поліпшення якості підручників МОН України зробило на підготовці експертів – відборі та



навчанні їх, зокрема за допомогою Фінського проєкту підтримки Нової української школи. Ці зміни було здійснено влітку 2019 р., коли близько 200 експертів пройшли відповідну підготовку. Зазнає змін і сама процедура експертизи підручників. Вона стала кількетапною. Спочатку відбувається науково-методична експертиза. Саме тут приймається рішення щодо доцільності допуску проєкту підручника для подальшого проходження конкурсу. Потім час психолого-педагогічної, антидискримінаційної, дизайнерської експертизи. У планах – експертиза мовної культури. Окрім того, прийняте рішення щодо пілотування підручників. 136 українських пілотних шкіл до 10 серпня цього року подали заявки про те, яку із 75 модельних навчальних програм, що 12 липня 2021 року отримали гриф МОН України, вони обирають. У вересні ці школи отримали на пілотування підручник, створений за відповідною модельною програмою. Тільки після такого покрокового випробування підручників у них з'явиться можливість потрапити в 1033 опорні українські школи та 1540 їхніх філій.

Новий Порядок проведення конкурсного відбору підручників (крім електронних) та посібників для здобувачів повної загальної середньої освіти і педагогічних працівників затверджено наказом Міністерства освіти і науки України 12 вересня 2021 р. №1001 і зареєстровано в Міністерстві юстиції України 11 листопада 2021 р. за №1483/37105. Згідно з цим документом, а також відповідними наказами МОН України від 30 вересня 2021 р. №1049 (зі змінами) та від 10 грудня 2021 р. №1341 зараз, коли співавтор монографії пише ці рядки, відбувається процес обрання закладами загальної середньої освіти (ЗЗСО) підручників для 9 класу, яким надано вже відповідний гриф МОН. Електронні версії оригінал-макетів цих підручників розміщено в Електронній бібліотеці ДНУ “Інститут модернізації змісту освіти” у вільному доступі за посиланням lib.imzo.gov.ua з 22 грудня 2021 року. З цього дня і до 17 січня 2022 р. педагогічні працівники ЗЗСО повинні ознайомитися з електронними версіями оригінал-макетів підручників. Окрім того, з 22 до 29 грудня 2021 р. учасники Конкурсу проводять онлайн-презентації авторських концепцій своїх підручників на youtube-сторінці ІМЗО. Учителям пропонують надати пропозиції та зауваження щодо змістового наповнення підручників на відповідній сторінці в Електронній бібліотеці ІМЗО. Згодом (з 10 до 17 січня 2022 р.) ЗЗСО передадуть в електронній формі результати свого вибору до районних органів управління освітою, які у свою чергу узагальнять результати вибору, здійснені підпорядкованими їм закладами освіти, і надішлють їх до відповідного департаменту (управління) освіти і науки обласних адміністрацій 18 січня 2022 року, а ті у свою чергу передадуть узагальнені результати вибору до ІМЗО до 19-20 січня 2022 р. Далі працює Конкурсна комісія. Остаточний перелік підручників, які будуть видаватися за кошти державного бюджету у 2022 р., буде укладено з 9 до 11 березня 2022 р. в системі ІТС “ДІСО” автоматично на підставі рейтингів ЗЗСО. Така копійка робота виконується задля того, щоб кожен ЗЗСО здійснював



навчання саме за тими підручниками, які обрані його педагогічними працівниками. Прозорість, відкритість, публічність цієї процедури не потребує коментарів.

Паралельно з цим процесом відбувається діяльність предметних (галузевих) експертних комісій. Згідно з новим Порядком конкурсного відбору підручників участь у конкурсі можуть брати тільки ті підручники, яким за результатами розгляду відповідних експертних комісій та експертних груп до початку проведення конкурсного відбору буде надано гриф. Тому ще до 10 жовтня підручники для 9 класу, які претендують на видання у 2021-2022 навчальному році за державний кошт, було подано до ДНУ “Інститут модернізації змісту освіти”, де й було здійснено їх експертну оцінку. Зараз таку ж експертизу проходять підручники для 5 класу, подані в ІМЗО до 1 грудня 2021 р.

Яким же вимогам повинні відповідати підручники? Експерти ДНУ ІМЗО здійснюють експертне оцінювання електронних версій підручників відповідно до Інструктивно-методичних рекомендацій для оцінювання підручників (крім електронних) для здобувачів повної загальної середньої освіти і педагогічних працівників під час проведення комплексної експертизи, схвалених Вченою Радою ДНУ “Інститут модернізації змісту освіти” 29 вересня 2021 р., а раніше – Інструктивно-методичних матеріалів для проведення експертами експертиз електронних версій проєктів підручників, затверджених наказом Міністерства освіти і науки України від 31 жовтня 2018 р. №1183. У них подано орієнтовний опис параметрів оцінювання електронних версій підручників. Розгляньмо їх, доповнюючи рекомендаціями, якими керуються фінські колеги, здійснюючи науково-методичну експертизу підручників за певними аспектами. До кожного з пунктів як приклад курсивом подамо фактичний матеріал науково-методичної експертизи, виконаної нами в грудні 2020 р. на підручник під шифром 40301.

1. Відповідність змістового наповнення навчального видання чинним нормативно-правовим актом у сфері освіти. Йдеться про те, що зміст, обсяг і глибина закладеної в підручнику інформації повинні відповідати Державному стандарту початкової/середньої освіти й Типовій освітній/навчальній (раніше), а тепер модельній навчальній програмі.

Підручник укладено з максимальним урахуванням ключових компетентностей, визначених Державним стандартом початкової освіти. Зміст підручника зорієнтований на формування системи знань, умінь та навичок, необхідних і достатніх для розвитку комунікативної компетентності, яку визнано домінантною. Зміст підручника повністю відповідає очікуваним результатам, визначеним Типовою навчальною програмою. Поданий у підручнику матеріал становить підґрунтя для формування цілісної картини світу, релевантної дітям 9-10 років.



2. Системність, логічність та послідовність викладу навчальної інформації. Навчальний матеріал повинен бути репрезентований з урахуванням спіралевидного принципу нарощування знань.

Пропонований підручник прикметний відсутністю надлишковості навчального матеріалу, його хаотичного введення, відходу від теми. Кожний структурний компонент (розділ, урок) містить систему різних видів діяльності, інструкцій та прикладів виконання завдань, як-от: «Користуючись таблицею, зміни за особами і числами подані дієслова. Виділи їх закінчення» (впр. 2, ст. 155).

Системність викладу навчальної інформації в підручнику, окрім іншого, забезпечена розгалуженою структурою схем, таблиць, опорних сигналів. Див. схеми «Звуки мови» (ст. 7), «Апостроф пишеться» (ст. 18), «Текст» (ст. 26), «Однорідні члени речення» (ст. 45), «Прикметник» (ст. 121), опорний сигнал «КаФе ПТаХ», що має вигляд казкового птаха (ст. 18). Особливо вдалим вважаємо опорні сигнали, присвячені частинам мови у вигляді сонечка і хмарок (ст. 52, 100, 143). Таблиці здебільшого містять відмінкові форми або форми дієвідмінювання (див. ст. 59, 108-109, 146, 155).

Ми, однак, помітили деякі моменти в архітектоніці підручника, які дещо порушують його системну організацію. Розгляньмо їх.

Загальновизнаною є подача розрізаних речень з наскрізною нумерацією. Цей принцип порушено у впр. 80 на ст. 49, де окремі речення здобувають вигляд тексту, хоча насправді не становлять його. Те саме й у впр. 113 (ст. 70-71), впр. 125 (ст. 77).

Дещо асистемно виглядає той фрагмент завдання 2 впр. 32 (ст. 19-20), де поряд зі словами «приймєники» в дужках зазначено російський відповідник «предлоги». Виникає питання «А чому поряд з іншими лінгвістичними термінами в розділі «Поєторення вивченого в 3 класі» немає російських еквівалентів?».

Незрозумілим видається і порядок самих структурних частин «Змісту». Чому спочатку «Текст», потім «Речення» і аж потім «Частини мови»? Традиційний, усталений, виправданий шлях подачі матеріалу як раз навпаки. Адже члени речення виражаються частинами мови, тому спочатку потрібно розглянути їх, а складниками тексту є речення, звідси – логічно перед вивченням тексту проштудіювати речення.

3. Оптимальність обсягу змісту підручника для досягнення здобувачами освіти очікуваних результатів.

Обсяг змістового наповнення підручника відповідає визначеній навчальною програмою кількості годин: з української мови – 105 годин (2 резервні години); з літературного читання – 105 годин (3 години на тиждень); резервний час – 2 години.



Обсяг підручника збалансований у співвіднесенні інформаційного і діяльнісного компонентів, у розподілі текстового та ілюстративного матеріалів, відповідний віковим можливостям учнів.

189 сторінок з української мови і 172 сторінки з літературного читання – це, на наш погляд, оптимальний обсяг матеріалу підручника для цілісного й системного розгортання програмового матеріалу.

4. Наявність зрозумілого апарату орієнтування підручником.

У підручнику представлено детальний зміст, скомпонований розділами «Повторення вивченого в 3 класі», «Текст», «Речення», «Частини мови. Іменник», «Прикметник», «Числівник», «Займенник», «Дієслово», «Прислівник», «Повторення вченого за рік», Розділи поділені на параграфи. Сумнів викликає доречність §21 і §31. Прийнято ділити розділи на підрозділи, якщо останніх мінімум два. У розділах «Числівник» і «Прийменник» по одному параграфу. У подальшому важко буде пояснити дітям цю особливість складного плану.

Змістовна вступна стаття, в якій наголошено комунікативну функцію мови, необхідність бездоганного володіння державною мовою, трудомісткість процесу вивчення мови, сформульовано заклик до наполегливості на шляху засвоєння мови, ідентифіковано пропонувані підручник як доброго друга й надійного путівника, що може навчити «спостерігати, аналізувати, робити висновки» (ст. 3).

Тут же запропоновано умовні позначки малюнкового характеру (дзвінок, будинок, обидва з очками і посмішкою), які символізують відповідно початок уроку, домашнє завдання. Наведено приклад слова в рамочці, вимову і правопис якого слід запам'ятати. Подано також посилання на електронний освітній ресурс. Зазначено, що відомості з позначкою «Пам'ятай!» потребують обов'язкового запам'ятовування, а інформація з позначкою «Зверни увагу!» «стане... у пригоді під час виконання окремих вправ» (ст. 3). Цей елемент апарату орієнтування підручником хвибує абстрактністю, неточністю. Одразу виникає питання «Яких саме питань?». Особливо такого типу формулювання не підходять учням початкової школи з їхнім конкретним мисленням. Необхідно було б хоч стисло пояснити, яких саме вправ. Окрім того, тут наявний мовленнєвий нюанс. Доречніше вживати вислів «стане в нагоді». У цьому ряду також заявлений буквений символ «Мовна скарбничка» з поясненням способу використання.

Особливо вдалою вважаємо позначку-малюнок «Будиночок», яка акцентує домашнє завдання. Вона регулярно зафіксована в усьому підручнику й суттєво полегшує комунікацію вчителя та учнів.

Отже, всі сигнальні символи інформативні, їхня кількість оптимальна, вони системно, доцільно та раціонально використовуються в усьому підручнику.



Як побажання висловлюємо думку про доцільність використання в обох частинах підручника єдиної системи орієнтування підручником.

5. Науковість змісту, використання загальноприйнятої наукової термінології. Підручник повинен містити систему знань з навчального предмета, критичне осмислення матеріалу, обґрунтоване уявлення про фундаментальні наукові концепції та поняття.

Навчальний матеріал підручника викладено відповідно до сучасних наукових концепцій. У підручнику дотримано доведеного ще В.В. Виноградовим і релевантного донині поділу на частини мови, а також основних критеріїв ідентифікації частин мови. Адекватно подано й основні відомості про синтаксичні конструкції. Слід звернути увагу на те, що послідовно враховано специфіку сприйняття учнів, для яких основною мовою є російська: нові терміни обов'язково мають російськомовні кореляти; нові правила за необхідності супроводжуються порівняльномовними заувагами.

Загалом високо оцінюючи науковість змісту підручника, зауважмо дві неточності у викладі теорії.

На сторінці 6 у «Мовній скарбниці» читаємо, що «азбука – давньоруське слово, походить від назв двох перших букв кирилиці «аз» і «буки». Викликає сумнів доцільність уживання терміна «давньоруський», який довгий час ототожнювали з терміном «спільнослов'янський», яким позначали, зокрема, третій період в розвитку української, російської і білоруської мов. За останніми дослідженнями істориків мови, зокрема Віталія Русанівського, Василя Німчука, Григорія Півторака, яким ще на межі ХІХ-ХХ ст. передували аналогічні дослідження Михайла Грушевського, Олексія Шахматова, Євгена Тимченка та інших науковців, писемні пам'ятки не містять ніяких свідчень про існування давньоруської мови й українська мова, імовірніше за все, виникла зі спільнослов'янської (праслов'янської) мови ще в VI-VIII ст. Тому доречно в підручнику вживати вислів «староукраїнське слово».

На ст. 40, де розглядаються види речень, наголошено, що речення, поряд з іншим, поділяють на окличні та неокличні. Насправді з-поміж усіх речень виокремлюють окличні. Інші, зрозуміло, не окличні. Утім, такий термін не прийнятий у лінгвістиці. І тому не слід дезорієнтовувати учнів.

Наукові положення в підручнику викладено доступно і зрозуміло, часто з використанням опорних схем дитячої тематики (див. «КаФе ПтаХ»). Ступінь абстрактності викладу матеріалу відповідає можливостям сприйняття четвертокласників. Змістове наповнення вправ і художніх творів корелює з життєвим досвідом здобувачів освіти. Нові поняття/терміни вводяться на основі раніше засвоєних понять/термінів та з урахуванням їх практичної значущості.



Важливо, що нові наукові положення розкриваються з використанням аудіального каналу сприйняття матеріалу, адже підручник має аудіосупровід.

Однак у підручнику мало диференційованого програмового матеріалу, що ускладнить роботу вчителя під час навчання учнів з різними навчальними можливостями.

6. Реалізація компетентнісного підходу в навчанні засобами підручника, тобто забезпечення формування ключових компетентностей, визначених Законом України "Про освіту", засобами підручника. Змістове наповнення підручника повинно зорієнтовуватися на формування функціональної грамотності учнів, розвиток їхніх здібностей, ключових компетентностей та наскрізних умінь, які забезпечуватимуть досягнення очікуваних результатів навчання.

У пропонованому підручнику майже повністю забезпечено формування ключових компетентностей, визначених Законом України «Про освіту».

Для підручника характерні такі ознаки:

а) розгортання інформаційно-пізнавального матеріалу через практико-орієнтовані завдання;

б) діяльність щодо формування функціональної грамотності, розвитку комунікативних умінь;

в) спрямованість на створення передумов для соціалізації учнів, розвитку їхньої ініціативності під час розв'язання повсякденних проблем;

г) достатність інформації, необхідної для розв'язання запропонованих ситуацій тощо.

Однак, у підручнику несистемно реалізується можливість вибору завдань учнями.

7. Можливості підручника для здійснення учнями самостійної освітньої діяльності, формування вміння вчитися впродовж життя.

Змістове наповнення проекту підручника спонукає учнів до самостійної освітньої діяльності, формує в них уміння вчитися впродовж життя. Цьому сприяють діалогічність викладу програмового матеріалу, розгалужена система інструктивних і довідкових матеріалів. У першій частині підручника наявний словничок. Значна кількість завдань навчають ставити питання й висловлювати припущення, стимулюють творчість, самостійність і потребу самореалізації. У підручнику наявні ситуації, які передбачають роботу в парі/групі.

8. Наявність прав та завдань, розроблених на засадах педагогіки партнерства, що передбачає ситуації та питання для навчального діалогу, ситуації вибору й відповідальності, співпрацю між учнями та вчителями тощо.

У підручнику наявні різноманітні вправи і завдання, розроблені з урахуванням засад педагогіки партнерства, що передбачає співпрацю, співтворчість між учнями та вчителем.



Так, послідовно застосовуються завдання, що спонукають до діалогу, висловлення власних думок, міркувань, позицій, способів розв'язання проблеми, наприклад: «Поясни, як ти розумієш записані прислів'я» (впр. 288, ст. 175); «Які почуття в тебе виникли під час читання?» (ч. 2, ст. 168).

Наявні також завдання творчого характеру, виконання яких передбачає роботу в групі/парі, як-от: «Створіть у класі ілюстративну картотеку творів про природу. Для цього об'єднайтесь у групи за напрямками: твори про рослини; твори про звірів; про птахів; про комах; про рибу. Кожна група має знайти в бібліотеці 3-4 твори обраної тематики і скласти картки за поданим зразком (далі зразок – Л.С.)» (ч. 2, ст. 136).

Не бракує також завдань, що спонукають до обміну думками, моделювання життєвих ситуацій тощо.

9. Наявність завдань, пов'язаних з реальними життєвими потребами учнів.

У підручнику подано цілісну систему завдань, що ґрунтуються на досвіді учнів та відповідають їхнім життєвим потребам і зацікавленням, забезпечують практико орієнтоване опрацювання теоретичного матеріалу. Кожну тему підручника пояснено, ілюстровано й закріплено догодою низкою теоретичних вправ і завдань. Серед них завдання, спрямовані на формування умінь знаходити інформацію, інтерпретувати її, оцінювати та застосовувати в навчанні. Наприклад: «Знайди в бібліотеці вірш І. Кульської «Соня-безсоня». Визнач, чи вміє читати героїня цього твору» (ч. 2, ст. 138); «Чим можна пояснити поведінку мураші? Чи робить автор висновки на основі свого спостереження? Щоб правильно пояснити поведінку мурахи, необхідно знайти додаткову інформацію про їхнє життя. Дізнайся з довідкової літератури про розподіл обов'язків між мешканцями мурашника» (ч. 2, ст. 128).

Значна частина вправ і завдань підручника мають співвідносність з реальними для учнів життєвими ситуаціями.

Так, алгоритм посадки дерев міститься у впр. 216 (ст. 131). Дітей знайомлять з цим важливим процесом у віршовій формі. Текст супроводжує яскравий сюжетний малюнок з аналогічною тематикою.

Тему розгорнуто у впр. 245 (ст. 149), а також у впр. 258 (ст. 157). Тут уже з екстраполяцією на образ Батьківщини (вірш Платона Воронька «Ми посадили липи та клени...»).

А впр. 219 (ст. 133) у гумористичному викладі знайомить четвертокласників з буденним, утім, життєво необхідним процесом миття посуду. Окрім того, діти допомагають мамі, що теж повчально.

Завдання, що формує здатність практично діяти, міститься, наприклад, у впр. 277 (ст. 168). У вірші Миколи Синагаєвського подано перелік навичок, обов'язкових, на думку, авторів підручника, четвертокласниками для їх безболісної адаптації в повсякденному житті.



Впр. 243 (ст. 148) ознайомлює дітей з процесом малювання. Див. також аналогічну впр. 246 (ст. 154).

Сюжети художніх текстів, яким надає перевагу підручник, також наближені до реальних життєвих ситуацій, слугують орієнтирами для маленьких читачів у їхній практиці поведінки в класі, родині, суспільстві. Див., наприклад, оповідання Ірен Роздобудько «Я зніматимуся в кіно» (ч. 2, ст. 158-161) або оповідання Всеволода Нестайка «Жарт» (ч. 2, ст. 103-108).

Усі практико орієнтовані завдання підручника цілком доцільні. А тексти вправ 123 (ст. 76), 126, 127 (ст. 78) мають профорієнтаційне спрямування. Перспективу обов'язкового вибору професії змальовано у впр. 123 (ст. 76), де у вірші Олега Орача четвертокласникам подано для розмірковувань перелік можливих професій.

10. Реалізація ціннісного компонента у змісті підручника. Навчальні тексти та завдання підручника повинні мати виховний і соціальний потенціал, відображати загальнолюдські та національно-культурні цінності.

Виклад у підручнику почато з репродукції А.І. Куїнджі «Степ. Ніва» (1875), яку супроводжує вірш Дмитра Павличка «Де найкраще місце на землі». Цим авторський колектив одразу заявляє про пріоритетність патріотичного виховання у змістовому наповненні підручника. Тут же подано афоризми Тараса Шевченка, Олександра Підсухи, Василя Сухомлинського, Володимира Забаштанського, сповнені любов'ю до української мови, української пісні, українського слова.

Дітям 9-10 років притаманна конкретика сприйняття, зокрема й Батьківщини, тому автори підручника більше оперують образом малої батьківщини.

Це спостерігаємо у впр. 46 (ст. 26), текст якої (Василя Чухліба) зорієнтований на виховання бережливого ставлення до навколишньої природи, турботи про неї. Також див. впр. 48 (ст. 30), впр. 58 (ст. 37), впр. 76 (ст. 47), впр. 100 (ст. 61), впр. 115 (ст. 71-72), впр. 143 (ст. 87), впр. 146 (ст. 87-88), впр. 238 (ст. 145). У впр. 260 (ст. 159; вірш Катерини Перелісної) в доступній для дітей формі четвертокласникам доноситься думка про те, що наше майбутнє цілком залежить від обставин нашого спілкування з навколишнім світом природи. Виховання від супротивного має відбутися у процесі ознайомлення з віршем Інни Кульської «Боксер» (ч. 2, ст. 101-102).

Плеканню у дітлахів почуття прекрасного відповідають впр. 47 (ст. 29) з текстом Віктора Приходька, впр. 57 (ст. 37) з текстом Олеса Донченка, впр. 67 (ст. 42) з текстом Юрія Старостенка, впр. 92 (ст. 56) з віршем Людмили Савчук, впр. 137 (ст. 84) з текстом Василя Грінченка, впр. 160 (ст. 99) з текстом Василя Грінчака, впр. 160 (ст. 99) з текстом Антоніни Назаренко, впр. 307 (ст. 185) з віршем Миколи Сингаївського.



Завдяки тематичному наповненню підручника образ природи стане близьким і зрозумілим дітям.

Візьмемо хоча б впр. 262 (ст.160), де вірш Марійки Підгірянки «Шумить верхами буйний ліс...» відкриває перед школярами багатьом невідому через урбаністичне виховання картину чарівного незайманого лісу. Аналогічно впр. 280 (ст. 170) з віршем Ганни Чубач «Ой краса! Ну й краса!». Або образ тихої української ночі в тексті Георгія Симаковича (впр. 285, ст. 175).

Навіть у I частині підручника авторам вдається подати сюжетні картинки української природи, як-от у впр. 283 (ст. 172-173) з текстом за Володимиром Титаренком.

В аксіологічному спектрі підручника пріоритетними є доброта (впр. 53, ст. 34); повага до інших, гуманність (впр. 105, ст. 64-65), любов до праці, пошана до працюючих людей (впр. 75, ст. 46; впр. 87, ст. 54; впр. 133, ст. 82; українська народна казка в літературній обробці Миколи Зінчука «Зароблений карбованець» (ч. 2, ст. 17-19); сумління (впр. 122, ст. 75); приязнь і толерантність у стосунках (впр. 122, ст. 135); співчуття, намагання допомогти (впр. 312, ст. 188-189); оповідання Бориса Грінченка «Украла» (ч. 2, ст. 42-47); повага до батьків, турбота про них (колискова Марії Познанської «Спи, моя мамо» (ч. 2, ст. 13-14), оповідання Михайла Коцюбинського «Хартия» (ч. 2, ст. 57-66).

Матеріал, що сприяє формування соціальної поведінки, знаходимо, наприклад, у байці Леоніда Глібова «Чиж та Голуб» (ч. 2, ст.50), в оповідання Віри Карасьової «Ябеда-біда» (ч. 2, ст. 76-79).

Значна частина завдань у підручнику зорієнтовані на оцінювання учнями подій, явищ, залучають їх до ситуацій вибору цінностей, як-от: «Поміркуй, що було для класу більшою неприємністю – розбите скло чи ябеда – біда?» (ч. 2, ст. 79); «Якими ти уявляєш Горчика і Кобурку? Як ти гадаєш, чому герої отримали такі імена?» (ч. 2, ст. 150).

У підручнику відсутні політичні, культурні, національні, релігійні стереотипи.

11. Реалізація мотиваційної та розвивальної функцій підручника. Тобто чи і як здійснюється мотивація навчальної діяльності учнів, розвиток інтересу до пізнання світу засобами підручника.

У проєкті підручника наявна значна кількість завдань, що мають за мету аналіз емоційної сфери дійових осіб твору / автора, власних почуттів та переживань. Наприклад: «Знайди в інтернеті фільм, знятий за твором В.З. Нестайка «Тореадори з Васюківки». Поділися з друзями своїми враженнями» (ч. 2, 110). Підручник забезпечує можливість реалізації інтерактивного проблемного навчання. Розгляньмо завдання такого типу: «Візьми участь у грі «Моє запитання – твоя відповідь». Запропонуй своє запитання про життя письменника. Той, хто дає правильну відповідь на нього, ставить нове запитання» (ч. 2, ст. 118).



Учні постійно заохочуються на сторінках підручника до навчальної діяльності. Нами не виявлені моменти інтелектуального та фізичного перевантаження учнів.

Отже, проект підручника створено з пресупозицією мотивації навчальної діяльності учнів, розвитку інтересу до пізнання світу.

12. Українознавче наповнення змісту підручника. Навчальні тексти та завдання підручника повинні містити українознавчий компонент.

Українознавчий компонент у підручнику представлено повною, необхідною для сприйняття четвертокласників мірою.

Автори належно дбають про виховання національної свідомості й гідності, любові до рідного краю та свого народу. Про це вже йшлося в п. 13 експертного висновку, коли ми говорили про реалізацію ціннісного компонента у змісті підручника.

В обох частинах підручника репрезентовано твори (частково або повністю) найкращих українських дитячих письменників. Йдеться про Тараса Шевченка, Леоніда Глібова, Михайла Коцюбинського, Бориса Грінченка, Олександра Олеса, Наталю Забілу, Марію Познанську, Оксану Іваненко, Платона Воронька, Лідію Компанієць, Тамару Коломієць, Анатолія Костецького, Ярослава Стельмаха, Інну Кульську, Всеволода Нестайка, Якова Щоголева, Олександра Копиленка, Майка Йогансена та інших. Про багатьох з них увазі юних читачів пропонуються короткі біографічні відомості.

Широко використано зразки українського фольклору. Так, у частині 2 їм присвячений розділ 1. Бачимо казки, небилиці, скоромовки, загадки, лічилки, пісні. Тут дуже доречно розміщено твір Анатолія Григорука «В гурті й пісня в лад іде» з книжки «Чим хата багата». Окремо подано українські коліскові пісні, які супроводжує інформація про їхніх творців, а також українська літературна казка Лідії Компанієць «Голубочки». У впр. 292 (ст. 178) учням запропоновано прочитати і запам'ятати народні українські прикмети типу «Ластівки літають високо – на гарну погоду, низько – бути дощу».

Наявна подана в адаптованій для дитячого сприйняття формі інформація про факти, події, явища української історії, про видатних українців. Так, у ч. 2 на ст. 25-26 бачимо легенду «Заснування Києва», на ст. 27-28 переказ народної легенди Наталю Забілою «Старовинне місто». У впр. 174 (ст. 106-107) подано історію заснування Запорізької Січі. Її передусє впр. 173, в якій необхідно виконати завдання на основі назв міст України. А у впр. 171 йдеться про Президента України, депутатів, депутатські посвідчення, річку Південний Буг тощо.

Ілюстративний складник підручника також здебільшого українознавчого характеру. Так, на стор. 72, ч. 2 знаходимо фотографію першого космонавта України Леоніда Каденюка, зображення ДніпроГЕСу,



скульптури «Батьківщина-мати», телевежі в Києві як знакових в історії України символів.

Підручник знайомить дітей не тільки з репродукціями українських художників, а й із самими їхніми постатями: впр. 84 (ст. 52), де розміщено зображення картини Сергія Івановича Васильківського «Старий ставок», а також інформацію про художника.

Дуже широко представлено відомості про тваринний і рослинний світ України. Особливо варто звернути увагу на те, що автори підручника, як і один з письменників, твори якого прикрасили підручник (йдеться про Олександра Копиленка, див. ч. 2, ст. 123) надають перевагу птахам. Так тільки в першій частині підручника птахи стають епіцентром оповіді близько 50 разів (див. впр. 10, ст. 11 (соловей), впр. 55, ст. 36 (деркач), впр. 103, ст. 63 (дятел), впр. 115, ст. 71-72 (омелюхи), впр. 125, ст. 77 (ластівка), впр. 176, ст. 107 (дрізд) і т. д. з тією ж послідовністю. Така частотність згадок про птахів України теж підтримує українознавчий потенціал пропонованого для друку підручника.

Таким чином, у підручнику наявні необхідні для його українознавчого наповнення відомості.

13. Доступність і зрозумілість текстів підручника, відповідність їх нормам літературної мови.

Мова підручника нормативна, сучасна, інформативна. Авторами підручника дотримано орфографічних, пунктуаційних, граматичних норм сучасної української літературної мови.

Щодо стилістики викладу у нас є одне зауваження, яке стосується тавтології. Вона наявна вже у назві підручника: «Українська мова та літературне читання». Зрозуміло, що це не грубе порушення стилістичних норм. Але коли є можливість вибору, то чому не скористатись нею? Окрім того, що та повторено двічі, у слові «літературне» двічі звучить звук [т]. Отож [т] – чотири рази, і два рази та. Тому пропонуємо замінити та на й. Назва звучатиме так: «Українська мова й літературне читання».

Тавтологія неодноразово трапляється у викладі. От, наприклад, правило: «В українській мові, як і в російській, прикметник завжди стоїть у тому числі, роді й відмінку, що й іменник, з яким він пов'язаний» (ч. 1, ст. 108). Нами виділено сполучник й і частку й, які стоять майже поряд. Правильно буде, якщо вжити в цьому випадку сполучник та, тобто «у тому числі, роді та відмінку».

Тексти підручника побудовано чітко, з очевидними логічними зв'язками між частинами.

Інформація підручника та її джерела, за нашими спостереженнями, достовірні.

14. Забезпечення диференційованого підходу до навчання, індивідуалізації освітнього процесу.



Диференціацію та індивідуалізацію навчання в підручнику забезпечено в першу чергу вправами типу впр. 17 (ст. 14): «Одне з утворених слів (на вибір) поділи для переносу»; впр. 11 (ст. 11-12): «Із двома словами (на вибір) склади і запиши речення», впр. 247 (ст.150): «З одним словом (на вибір) склади і запиши словосполучення і речення». Однак такі вправи несистемно використовуються в тексті підручника.

Автори задіють різні рівні за характером завдання, а саме: репродуктивні, конструктивно-репродуктивні, творчі, дослідницькі. За умови, що в певний проміжок часу ці неоднотипні вправи виконуватимуть різні за рівнем підготовки учні, така система завдань забезпечить диференційований підхід до навчання, індивідуалізацію освітнього процесу. Аналогічну функцію виконують у другій частині підручника завдання одного рівня складності, але різні за змістом.

У підручнику є посилання на певні інформаційні блоки, зразки виконання окремих завдань.

Група завдань зорієнтовані на виконання у парі/групі (див. ч. 2, ст. 138; ч. 2, ст. 41 та інші).

Повторення вивченого раніше послідовно практикується в підручнику.

15. Реалізація інтегрованого підходу та міжпредметних зв'язків у змісті підручника. Використання міжпредметних зв'язків та інтеграції матеріалу різних освітніх галузей відкриває широкі можливості для введення нових знань.

У змісті підручника послідовно відстежуються міжпредметні зв'язки. Так, українську мову учні вивчають з пресупозицією російської мови. Активно залучаються відомості з різних видів мистецтва, як-от: живопису, музики, а також історії, природознавства, ЗМК, на уроках мови - з читання, а читання - з мови (див. оповідання «Мовна лікарня: Пригоди Лерки Северючки і цікаві завдання з культури мови» (ч. 2, ст. 155-157).

Реалізовано також інтерактивний підхід у процесі створення проекту підручника, а саме інтеграція різних, утім, підпорядкованих одній меті видів навчальної діяльності учнів; комплексність завдань для досягнення очікуваних результатів тощо.

Однак, нам видається, що в підручнику дещо недостатнє взаємопроникнення змісту української мови й літературного читання.

16. Відповідність змістового наповнення підручника віковим особливостям учнів.

На вікові особливості школярів у першу чергу зорієнтований зміст пропонованих текстів. Так, розповідь Олега Буценка про муравлика (впр. 42, ст. 25) близька і зрозуміла дітям. Тому не викличе труднощів і виконання завдання – переказ тексту. Так само і впр. 44 (ст. 26) про ворону (текст Дмитра Прилюка), і впр. 44 (ст. 27) про козенятко (текст Івана Шпиталя).



Інтереси дітей 9-10 років враховано й під час жанрового наповнення підручника. Адже саме таку вікову категорію школярів цікавлять фольклорні твори. Це стосується й тематичного компонування «Змісту». Особлива увага зосереджена на на творах про школу і школярів (ч. 2, ст. 74-118), світі природи у творах українських письменників (ч. 2, ст. 119-137).

Відповідно підібрано й персоналії: бачимо твори «дитячих» авторів.

Ілюстративний ряд повністю узгоджено зі специфікою світобачення молодших школярів. Надлишкової інформації в підручнику немає. Використано аналогію для пояснення складних процесів і явищ.

З метою диференціації та індивідуалізації опрацювання програмового матеріалу учням пропонують завдання типу «Знайди в бібліотеці або інтернеті твори про життя Великого Кобзаря (далі перелік творів. – Л.С.). Прочитай один з них. Склади цікаві запитання про життя Т.Г. Шевченка» (ч. 2, ст. 41); «Знайди в бібліотеці або інтернеті книги Б.Д. Грінченка для дітей (далі перелік. – Л.С.). Обери один або кілька творів, прочитай. Розкажи про прочитане в класі» (ч.2, ст. 49) тощо.

Змістове наповнення підручника, на наш погляд, відповідає віковим особливостям учнів, їхнім очікуванням та інтересам.

17. Дотримання наступності щодо раніше вивченого навчального матеріалу.

Викладу нового матеріалу в підручнику передую повторення вивченого у третьому класі. Автори підручника пропонують четвертокласникам прагнати український алфавіт, звуки мови, правила їх вимови, деякі правила правопису, як-от про перевірні слова, перенос слів, м'який знак (у підручнику знак м'якшення), подовжені приголосні, префікс с-, апостроф, чергування звуків у коренях слів. Актуалізовано й знання з лексикології, наприклад, слова з переносним значенням, синоніми, антоніми, лексикографічні відомості; з граматики – про частини мови, граматичну форму однини, речення, словосполучення; з теорії тексту – заголовок, кінцівка тексту, діалог; з будови слова і словотвору – спільнокореневі слова, розбір слів за будовою, нульове закінчення, зменшувально-пестливі суфікси, споріднені слова.

Зіставлення з навчальною програмою для третього класу доводить, що практично всі ключові фрагменти її повторено в підручнику на початку четвертого класу. Цим дотримано чіткої послідовності викладу навчального матеріалу.

Систему завдань програмової теми структуровано з урахуванням основних етапів процесу навчання. Так, ознайомившись з авторськими колісковими піснями, учні мають виконати завдання репродуктивного характеру, потім підготуватися до виразного читання в особах, згодом знайти в бібліотеці або в інтернеті авторські коліскові пісні українських



та російських поетів і підготуватися до уроку-концерту. Тобто систему завдань вибудовано за принципом «від сприймання до застосування».

У підручнику відсутні дублювання пояснень понять, явищ, процесів. Утім, вірш Якова Щоголева «В темний вечір зим холодних...» подано і в I частині (ст. 10), й у другій (ст. 16), що вважаємо нераціональним, адже є багато високохудожніх творів, які за браком місця не змогли потрапити в підручник.

18. Художнє оформлення навчального видання. Доречність, сучасність та логічне розміщення ілюстративного матеріалу як самостійного або додаткового джерела інформації.

Ілюстративний матеріал у підручнику доречний, сучасний та логічно розміщений. Поєднання текстового й ілюстративного матеріалу гармонійне. Стиль подачі однотипних ілюстрацій єдиний. Ілюстративний матеріал корелює з віковими особливостями сприйняття учнів.

19. Доречність, сучасність оформлення обкладинки підручника.

Важко уявити, яке естетичне, навчальне, виховне тощо навантаження має обкладинка аналізованого підручника. На наш погляд, вона не відповідає критеріям інформативності, обґрунтованості й доречності, не відтворює узагальнено зміст навчального предмета. Дуже сумнівна й естетичність обкладинки: зважмо на не зовсім охайний вигляд дівчинки: довге розпущене волосся може стати на заваді праці. Четвертокласниці сприймуть особливості зовнішності школярки як сигнал до наслідування. Дітей зображали на обкладинках і п'ятдесят, і сто років тому, звідси й сучасність обкладинки сумнівна.

20. Відповідність змісту аудіосупроводу змісту підручника (для підручників з іноземних мов та української мови для класів з навчанням мовами національних меншин закладів загальної середньої освіти).

Текстовий та ілюстративний матеріал підручника повністю співвідносні. Звук аудіосупроводу технічно якісний. Фонетично-інтонаційне оформлення коректне.

21. Наявність фактичних помилок.

Ми вважаємо за можливе визнати аналізований підручник нормативним з мовленнєвого погляду. У змістовому наповненні підручника, за нашими спостереженнями, відсутні інші фактичні помилки, окрім зазначених вище.

Отже, підручники Нової української школи зможуть повноцінно функціонувати в інформаційно-комунікативній парадигмі шкільної освіти за умов їх фахової експертизи, здійснюваної з метою поліпшення якості навчальних видань, перевірки відповідності їх змісту сучасним реаліям, змінам у суспільно-політичному та освітянському просторі, відповідності українському законодавству, сподіванням учителів і батьків, очікуванню дітей.

Література

1. Арутюнова Н.Д. Дискурс. *Лингвистический энциклопедический словарь* / гл. ред. В.Н. Ярцева. Москва: Сов. энциклопедия, 1990. С. 136-137.



2. Вокер Т.Д. Як навчають у Фінляндії. Найкраща шкільна освіта. Київ: Видавнича група КМ-БУКС, 2019. 232 с.
3. Головіна О. Науково-методична експертиза підручників – як її проводять і для чого. URL: <https://nus.org.ua/articles/naukovo-metodychna-ekspertyza-pidruchnykyv-yak-yuyi-provodyat-i-dlya-chogo/>.
4. Гумбольдт В. Об изучении языков, или план систематической энциклопедии всех языков. Гумбольдт В. *Язык и философия культуры* / составл., общ. ред. и вступ статьи А.В. Гулыги и Г.В. Рамишвили. Москва: Прогресс, 1985. С. 346-349.
5. Дудик П.С. Стилістика української мови: навч. посібник. Київ: Видавничий дім «Академія», 2005. 368 с.
6. Інформація про видання підручників для Нової української школи. URL: <https://imzo.gov.ua/2021/09/22/informatsiia-pro-vydannia-pidruchnykyv-dlia-novoi-ukrainskoi-shkoly/>.
7. Колесов В.В. «Жизнь происходит от слова...». С.-Петербург: Златоуст, 1999. 368 с.
8. Лист МОН України «Щодо забезпечення виконання наказів МОН від 30 вересня 2021 року №1049 (зі змінами) та від 10 грудня 2021 року № 1341». URL: https://nus.org.ua/wp-content/uploads/2021/12/Lyst_MON_-_1_22048-21-vid-16_12-shhodo-vyboru-pidruchnykyv-zakladamy.
9. Мельниченко Н. Пілотування підручників: що потрапляє на парти наших дітей. URL: <https://osvitoria.media/opinions/pilotuvannya-pidruchnykyv-shho-potraplyaye-na-party-nashyh-ditej/>.
10. Мірошнікова А. Як зробити українські підручники кращими. URL: <https://osvitoria.media/experience/yak-zrobyty-ukrayinski-pidruchnyky-krashhymy/>.
11. МОН прагне комплексно розв'язати проблему низької якості навчальної літератури, надрукованої протягом останніх 5 років. URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/ekspertizu-shkilnih-pidruchnikiv-provoditmut-novi-fahivci-mon-pragne-kompleksno-rozvyazati-problemu-nizkoyi-yakosti-navchalnoyi-literaturi-nadrukovanoyi-protyagom-ostannih-5-rokiv>.
12. Радбиль Т.Б. Основы изучения языкового менталитета: учебное пособие. 2-е изд., стереотип. Москва: ФЛИНТА: Наука, 2012. 328 с.
13. Супрун Л.В. Мовноментальні особливості комунікаційної системи «Літературно-Наукового Вістника». Вінниця: Вінницька обласна друкарня, 2012. 507 с.
14. Филлипс Л. Дж., Йоргенсен М.В. Дискурс-анализ. Теория и метод. Харьков: Изд-во Гуманитарный центр, 2004. 336 с.
15. Яким має бути новий підручник для Нової української школи? URL: <https://imzo.gov.ua/2018/11/23/yakym-maie-buty-novyy-pidruchnyk-dlia-novoi-ukrainskoi-shkoly/>.



Розділ 2

Розвиток читачької компетентності у молоді

ІНТЕГРАЦІЯ ЗУСИЛЬ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ ТА БІБЛІОТЕЧНИХ УСТАНОВ З МЕТОЮ ПОПУЛЯРИЗАЦІЇ ЧИТАННЯ (РОЗВИТОК СОЦІАЛЬНИХ МЕРЕЖ)

«Мене турбує, що у XXI столітті люди не знають, що таке бібліотека і навіщо вони. Якщо ви сприймаєте бібліотеку як полицю із книгами, вона може здатися явищем старомодним та застарілим у світі, в якому більшість надрукованих книг існує в цифровому вигляді. Але міркуючи так, ви докорінно не розумієте суті бібліотек»

Ніл Гейман

«Є тільки одна дійсно невичерпна скарбниця – це велика бібліотека»

П'єр Буаст

Сучасний технологічний світ зваблює підрастаюче покоління все новішими гаджетами, які приваблюють можливістю у будь-який час і без особливих зусиль потрапити в іншу реальність. Віртуальний світ все більше і наполегливіше витісняє світ реальний. Книжці важко втримати першість у часи суцільної комп'ютеризації та стрімкого зростання популярності соціальних мереж. Facebook, YouTube, Viber, Instagram, Telegram приваблюють доступністю, зручністю, яскравістю і динамічністю. Вони швидко перелаштовуються і пристосовуються до потреб користувача, люб'язно надсилаючи все нові і нові цікавинки.

Комп'ютерні ігри, соціальні мережі затягують і поглинають весь вільний час, простіше подивитись відеоблог ніж прочитати книжку, бо читання



вимагає певних зусиль і більше часу. Дослідження читання книжок в Україні фіксують невтішну тенденцію зменшення інтересу до книги [13; 23; 29; 38]. Читання стрімко втрачає популярність. Тільки 8 % українців читають щодня, тоді як у 2018 році кожного дня брали книжку до рук 11%. Один раз на місяць читають 46% українців [36]. Опитавши 1800 дітей від шести до сімнадцяти років, дослідницька агенція «Info Sapiens», з'ясувала, що тільки 13% відповіли, що кожного дня читають, 33% читають кілька разів на тиждень, 23% кілька разів на місяць, 9% кілька разів на рік, 18% ніколи не читають [15].

Криза читання – проблема не лише останніх років. Видатні українські педагоги К. Ушинський, Х. Алчевська, С. Русова, Б. Грінченко, А. Макаренко, В. Сухомлинський звертали увагу на роль книги і важливість читання у виховному, розвиваючому, пізнавальному аспекті, можливість розширення знань про навколишній світ, діяльність людей у ньому [1, с. 53].

Проблеми читання постійно порушуються у наукових розвідках сучасних вітчизняних вчених. У монографії А. Бессараб розбудовано концептуальну модель формування культури читання, заходи та технології впливу [4]. Про читання як складну міжсуб'єктну та полісуб'єктну комунікацію та можливості конструктивної трансформації особистості читача роздумує О. Колишко [18]; О. Герасимова досліджує психологічні та інтелектуальні зміни, які відбуваються через витіснення книги, окреслює вплив читання на інтелектуальні та емоційні якості особистості та визначає напрями гуманітарної державної політики, спрямованої на популяризацію читання [9]. С. Шевцов розглядає читання не як інтелектуальний чи естетичний процес, а як взаємне співіснування тексту і читача, завдяки якому у людини формуються емоційні стани та моральні цінності [39]. На складну ситуацію розвитку читання звертає увагу В. Луцкіна, виділяючи причини зниження інтересу до читання, зокрема нерозуміння значення самого процесу читання як основи для інтелектуального, духовного та особистісного розвитку молоді, формулює напрямки підтримки інтересу до читання [24]. Як один із основних чинників формування інтелектуального суспільства та критерій інформованості соціуму визначає читання Л. Прокопенко, наголошуючи на важливості його для саморозвитку та самоосвіти, формуванні культури та світогляду сучасної молоді, детально аналізує читацькі вподобання студентства [31, с. 178]. На проблеми витіснення книги електронними приладами звертають увагу Т. Гранчак [10], С. Радченко [32], Л. Степченко [35], І. Ящук [40]. О. Каракоз, розглядаючи традиційну та електронну книгу в аспекті популяризації читання, зазначає що необхідно створити умови для відродження інтересу до читання, підвищення якості та різноманіття прочитаної літератури в усіх галузях знань, обміну думками про прочитане, росту престижу читання як культурної цінності [17, с. 203]. Детально розглядає особливості наукових підходів до вивчення читання та читацької аудиторії в українських дослідженнях Г. Листвак, особливу увагу звертаючи



на трактування результатів досліджень [22; 23] Різні аспекти проблеми читання, його популяризації висвітлюють у наукових розвідках Р. Білоусова [5], Т. Булах [6], В. Ільяна [14], О. Красовська [19], М. Кушнарєва [21], В. Маркова В. [25], Медведева [26], Л. Московець [27], Л. Татарінова [37].

Відсутність інтересу до читання вплинуло на якість отриманих знань у закладах освіти, що в свою чергу змінило формування мислення і потенціал сучасного покоління. О. Безручко зазначає, що суспільство почало усвідомлювати небезпеку наростання духовної деградації і в зв'язку з цим, все ясніше розуміти важливість читання як незмінної цінності культури формування особистості в інформаційному суспільстві [2, с. 25]. Щоб відродити у підростаючого покоління інтерес до читання, необхідно наполегливо і постійно працювати над цим на різних рівнях, починаючи з сім'ї, закладів освіти, видавничої і книгорозповсюджувальної діяльності, бібліотек. Тільки спільними зусиллями, починаючи з раннього дитинства, підтримуючи і розвиваючи цікавість до художньої літератури, можливо сформувати звичку читати.

На державному рівні Міністерством культури та інформаційної політики розроблена стратегія популяризації читання на 2021-2025 роки, в якій визначено основні напрями її реалізації: через напрям підтримки та розвитку книжкової екосистеми, в результаті реалізації якої читачі мають доступ до якісної різножанрової книги, насамперед українськомовної, у різних форматах відповідно до потреб, та через формування навички і потреби в читанні, в результаті реалізації якої люди і спільноти обирають читання як свідому та регулярну практику для дозвілля, навчання та розвитку [36, с. 5].

На регіональному рівні значну увагу заохоченню до читання приділяють заклади освіти та бібліотеки. М. Курушина зазначає, що практики популяризації читання в сучасній Україні доволі різноманітні як за змістом, так і за формою [20, с. 168]. Поряд зі звичними формами, такими як зустрічі з письменниками, видавцями, журналістами, проведення презентацій, літературних вечорів та конкурсів, книжкових виставок, ярмарок, з метою залучення молоді до читання застосовуються проєкти. Проєкт має кінцеву мету, базується на певних даних, висуває ряд завдань та формулює очікувані результати. Проєкти надають можливість впливати на реципієнта не одноразово, а протягом тривалого часу, простежувати і фіксувати зміни читацьких смаків, частотність користування, збільшення чи зменшення користувачів тощо, і щодо популяризації читання вони є досить популярними [28; 30].

В Україні були реалізовані кілька проєктів щодо популяризації читання, зокрема, регіональний дослідницький проєкт «Харків – територія читання молоді», що мав на меті формування регіональної програми молодіжного читання [16], проєкт читацького клубу «Freebook» у Черкасах, в основу якого покладено сучасний молодіжний інтелектуальний рух – буккросинг [34], проєкт «Інтеграція традиційних та нових форм популяризації літератури з



метою подолання кризи дитячого читання у районі» [11], проєкт «Повернені імена» у Запоріжжі, мета якого – популяризувати творчість «забутих» поетів та письменників Запорізького краю та української діаспори [3].

На сьогоднішій день з метою подолання кризи читання та для популяризації читання бібліотечні установи відкриті до спільної праці та втілення проєктів разом із закладами вищої освіти. Публічна бібліотека сьогодні – це заклад взаємноінтегрованих соціальних інститутів освіти і бібліотечної справи [31, с. 51].

Як соціокультурні структури бібліотечні установи незалежно від часів і суспільних устроїв не перестають сумлінно виконувати свої головні завдання, а саме зібрання, упорядкування, зберігання інформації. Існує реальна загроза, що з різким спадом читання молоді, бібліотеки можуть перетворитися на сховища книг, тож, щоб цього не сталося, працівники використовують всі можливі засоби привернення уваги до проблем культури читання, застосовують у своїй діяльності нові форми та методи, адже, як зазначає Т. Вилегжаніна «існуючі форми діяльності бібліотек не є догмою, вони можуть змінюватися під впливом часу й актуальних завдань» [7, с. 5].

Метою спільних проєктів закладів освіти та бібліотек постає виховання читацької культури та розуміння того, що бібліотеки – це нескінченна своєрідна самоосвіта, яка починається в дитинстві і ніколи не закінчується, а бібліотечні установи – це не сховище книг, а джерело різноманітної інформації. На жаль, традиційні колись сімейні літературні вечори, коли культура читання передавалася у родинях від батьків до дітей, безповоротно відійшли у минуле, як і сімейні бібліотеки, що зберігалися та передавалися від покоління до покоління і де осмислювалася цінність книги та бібліотеки як основного джерела мудрості та культури. У реаліях сучасного світу необхідно докладати чималих зусиль, щоб зацікавити підростаюче покоління книжкою.

Бібліотеки разом із закладами освіти проводять різноманітні заходи для популяризації читання. Одним із найпопулярніших є день відкритих дверей, коли на відвідувачів чекають різноманітні акції, конкурси, презентації, розваги, вікторини. У цей день докладно ознайомлюють з роботою бібліотеки, історією книги від створення до потрапляння на бібліотечну полицю, з найбільш популярними творами та новинками літератури. Наприклад, Одеська національна наукова бібліотека проводила день відкритих дверей з нагоди Всеукраїнського дня бібліотек. Студенти Одеської державної академії технічного регулювання та якості відвідали читальну залу та численні відділи фондів бібліотеки (Рис. 1).



Рис. 1 – День відкритих дверей в Одеській національній науковій бібліотеці

Працівники бібліотеки для студентів провели екскурсію, розповіли про легендарну історію заснування бібліотеки, познайомили з відділами рідкісних видань і рукописів, нових надходжень, періодики, розповіли, як користуватися каталогом.

Також цю бібліотечну установу відвідали студенти першого курсу факультету №1 навчально-наукового інституту права та кібербезпеки. Крім екскурсії студенти також мали змогу записатися до бібліотеки, отримати читацькі квитки та зробити цікаві фотографії на пам'ять у відведеній фотозоні.

Центральну бібліотеку Національного університету біоресурсів і природокористування України відвідали студенти першого курсу спеціальності «Маркетинг». Для студентів було проведено ознайомче заняття та тренінг, на якому студенти навчалися працювати з електронним каталогом, а також відбувся квест з різними цікавими завданнями (Рис. 2).



Рис. 2 – Центральна бібліотека Національного університету біоресурсів і природокористування України

Яскравим прикладом зацікавленості та привернення уваги читачів став захід, який проводився у Науково-технічній бібліотеці Львівської політехніки під інтригуючою назвою «Ніч в бібліотеці» (Рис. 3). Відеоролик зняли у книгосховищі бібліотеки, куди є обмежений загальний доступ. На відео також можна побачити оригінальну книгу з хіромантії XVI-го століття.

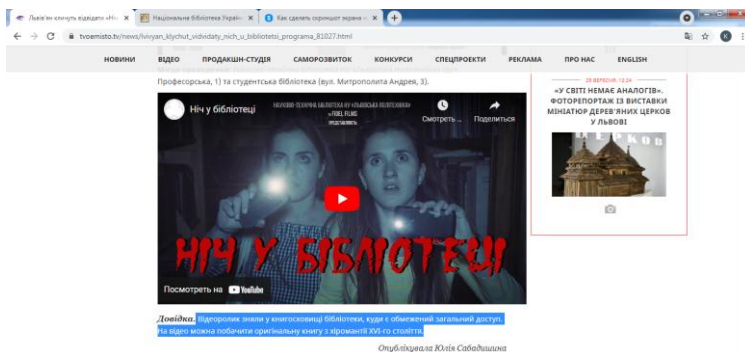


Рис. 3 – «Ніч у бібліотеці» (науково-технічна бібліотека Львівської політехніки)



Бібліотека також запрошувала студентів та всіх небайдужих до читання львів'ян взяти участь в акції «Відкрий іншу бібліотеку для себе і будь як вдома!». Для відвідувачів було підготовлено різноманітні мистецькі, музичні, художні та інші творчі заходи (Рис. 4).

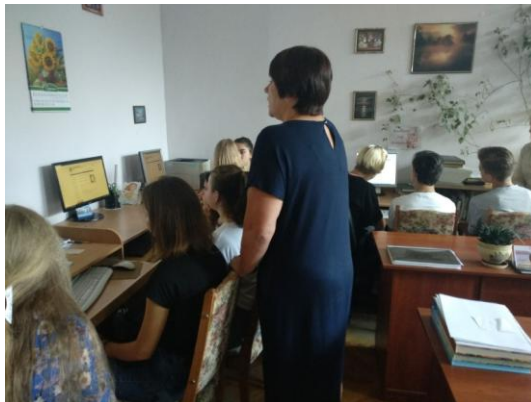


Рис. 4 – Акція «Відкрий іншу бібліотеку для себе і будь як вдома!»

Для студентів спеціальностей «Журналістика» і «Середня освіта (українська мова і література)» Кременчуцького національного університету імені Михайла Остроградського відбулася виїзна лекція на базі Кременчуцької міської бібліотеки в межах наукового проекту популяризації книги, читання і розвитку читацької культури студентської молоді. Працівники відділу іноземних мов і літератури ознайомили студентів з відеопрезентацією, присвяченою творчості відомого американського письменника Вашингтона Ірвінга, а потім провели екскурсію різними відділами бібліотеки (Рис. 5).

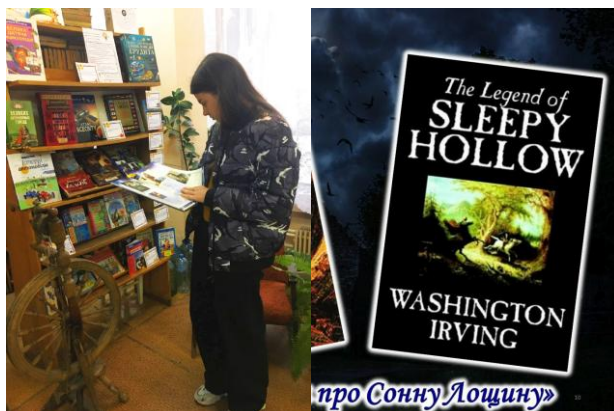


Рис. 5 – Візна лекція на базі Кременчуцької міської бібліотеки

Організація медійної діяльності бібліотек є досить актуальною та дієвою, вона перш за все, повинна відповідати інтересам читачів, а також створювати позитивний імідж бібліотек та фахівців, що в них працюють. Разом з тим бібліотека є постійним місцем для отримання знань. Висвітлення подій у соціальних мережах привертають увагу потенційних відвідувачів. Постійне оновлення сайтів, розміщення прес-релізів сприяють виникненню зацікавленості, дозволяють дізнатися про те, що вже відбулося та про заходи, які плануються, про літературні новинки, таким чином електронний простір може розглядатися як інструмент розвитку та стимулювання читацької активності [12, с. 127].



Співпраця та активна взаємодія освітніх закладів та бібліотечних установ у напрямку формування інтересу до читання та формування культури читання є надзвичайно важливою.

Кафедрою філології та видавничої справи Кременчуцького національного університету імені Михайла Остроградського у 2019 році було розроблено і впроваджено в дію проєкт популяризації книги, читання і розвитку читацької культури студентської молоді «Книга у віртуальному просторі». Метою проєкту було залучення молоді до читання, популяризація літератури і читання, формування читацької компетентності, промоція і реклама видавничої продукції, а також пошук нових методів і форм роботи зі студентською молоддю. Проєкт координувався та виконувався викладачами кафедри, передбачав інтеграцію зусиль різних стейкхолдерів, а також закладів вищої освіти та бібліотечних установ.

У межах реалізації проєкту було складено договір між кафедрою філології та Кременчуцькою міською централізованою бібліотечною системою для дорослих, який окреслював форми і методи співпраці. Серед основних пунктів зазначені відвідування студентами презентацій книг, виставок, зустрічей з письменниками, журналістами, організація та проведення лекцій та практичних занять спільно з працівниками бібліотеки, участь студентів у підготовці та проведенні заходів до знаменних дат і державних свят. Однією з форм було створення студентами для розміщення на сайтах анотацій, відгуків, букстограм, рецензій з метою популяризації книжкових видань.

До проєкту залучені студенти спеціальностей «Журналістика» та «Середня освіта (українська мова і література)». Під час реалізації проєкту було проведено соціологічне дослідження серед студентів гуманітарного факультету Кременчуцького національного університету імені Михайла Остроградського. Методом анкетування були з'ясовані читацькі уподобання молоді та канали, через які вони отримують інформацію про літературу. Студенти, відповідаючи на запитання анкети, вказали соціальні мережі Facebook, Google Viber, Instagram, Telegram, бібліотечні сайти, е-бібліотеки, зокрема «Бібліотека української літератури», «Чтиво», «Інша література», «Український центр: українська електронна бібліотека», е-каталоги. Користуються популярністю також сайти видавництва. Проведене опитування засвідчило, що більшість студентів дізнаються про літературні новинки або шукають потрібну книгу не в бібліотеці, а за допомогою електронних пристроїв. Враховуючи популярність соціальних мереж, було вирішено використати їх для популяризації літературних творів та процесу читання.

Студентам було запропоновано розміщувати на бібліотечному сайті та в соціальних мережах матеріал про прочитані книги, про улюблених авторів, цікаві цитати, свої думки стосовно твору чи враження від прочитаного. Першим завданням було створити букстограм, тобто зробити фотографію



книжки в певній атмосферній ситуації, заповнивши простір кадру деталями, що мають стосунок до сюжету чи асоціюються з ним.

Студенти створювали букстаграми, де поєднували фото книги та анотацію з метою привернення уваги, а також з перспективою викликати бажання прочитати рекламовану книгу. Під рубрикою «Моя улюблена книга» матеріал викладався на сторінках у соціальній мережі Instagram, а також на сайті Кременчуцької міської централізованої бібліотечної системи для дорослих (Рис. 6).



Рис. 6 – Букстаграми, створені студентами для мережі Instagram

Студенти рекламували шляхом створення букстаграмів україномовні твори вітчизняних та зарубіжних авторів з метою популяризації читання. Букстаграм – ефективний інструмент для реклами і просування книжкових видань, адже картинка привертає увагу, а додаткові елементи зацікавлюють. Також букстаграм дуже добре слугує для встановлення зворотного зв'язку з потенційними читачами. Слід зазначити, що досить значну роль відіграє той фактор, що ступінь довіри між однолітками більший, і реклама книжок, надана не дорослою людиною, а молодим парубком чи дівчиною, сприймається як



корисна порада, цікава, інтригуюча інформація, спонукає бути у вирії останніх новинок, а також прочитати анонсовану книжку. Студенти також мали змогу проявити свої творчі здібності та практично формувати фахові компетенції створення медійного контенту і спроби просування у соціальних мережах книги.

З метою привернення уваги потенційних читачів працівниками бібліотеки було запропоновано студентам написати анотації до нових книг. На перший погляд скласти анотацію не так вже й складно, але написати анотацію до книги так, щоб її захотілося прочитати – це майстерність, що вимагає творчих зусиль, адже треба вміло поєднати повідомлення фактів і в той же час заінтригувати. Це завдання виявилось корисним для розвитку творчих здібностей та логічного мислення студентів. Зразок анотації на сторінці сайту Кременчуцької централізованої бібліотечної системи наведено на рис. 7.



Рис. 7 – Зразок анотації на сайті Кременчуцької централізованої бібліотечної системи

Наступним завданням реалізації проєкту популяризації читання було створення відеорецензії. Студентам було запропоновано самостійно розробити сценарій і зняти відео на телефон про будь-який твір (у виборі автора і твору обмежень не було), вказавши автора, назву твору і розповісти про нього. Знайомство з новим твором чи перечитування улюбленого – це індивідуальний процес. Читання, сприймання, розуміння та інтерпретація тексту завжди суб'єктивні [8, с. 128], тому особисті враження, думки вголос про прочитане, про пережиті емоції під час читання, розповіді про те, що сподобалось, чи, навпаки, не сподобалось, завжди цікаві і є предметом дискусії. Оскільки в соціальних мережах є можливість висловитися, прокоментувати побачене і прочитане, то відеорецензії мають на меті



зацікавити потенційних читачів і створити своєрідний майданчик для обговорення твору чи творчості автора.

Щодо створення відеорецензій було висунуто кілька умов, а саме: не використовувати кадри з кінофільмів чи рекламних роликів, не використовувати вже наявний в Інтернеті матеріал, вказувати автора висловлювання у випадку цитування, демонструвати книгу, щоб можна було побачити назву твору та його автора, показувати ілюстрації, розділи, крім того, відеорецензії мали певні обмеження щодо тривалості. Зразки відеорецензій наведені на рис. 8.

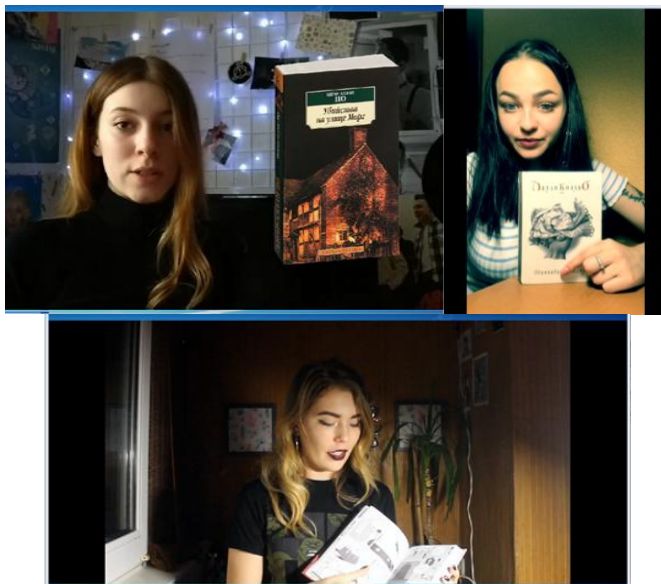


Рис. 8 – Зразки відеорецензій

Головними завданнями, що ставилися на цьому етапі, було прочитати (або перечитати) твір, у формі відеорецензії розповісти про нього, передати свої враження від прочитаного, за бажанням розповісти про автора. Тобто мета відео-рецензії – створити своєрідне спілкування між людиною, яка вже прочитала книгу, склала про неї певні уявлення і майбутніми читачами. Робота над створенням букстаграмів та відеорецензій зацікавила здобувачів освіти і активізувала відвідування бібліотеки. Студенти розповідали про свої літературні уподобання, зазначали, чому саме слід прочитати той чи інший твір, обмінювалися враженнями. Викладені на сайті бібліотеки відеорецензії



живаво коментувалися користувачами. Вони з'ясовували, чи є ця книжка у наявності у бібліотеці, які твори цього автора варто ще прочитати, виказували свої побажання і зауваження. Саме зворотній зв'язок свідчить про те, що книжка виконує свою комунікативну функцію, бо відбувається своєрідне медіаспілкування між читачами. На рисунку 9 наведено сторінку у Facebook Кременчуцької міської централізованої бібліотечної системи для дорослих з відеорецензіями студентів (Рис. 9).

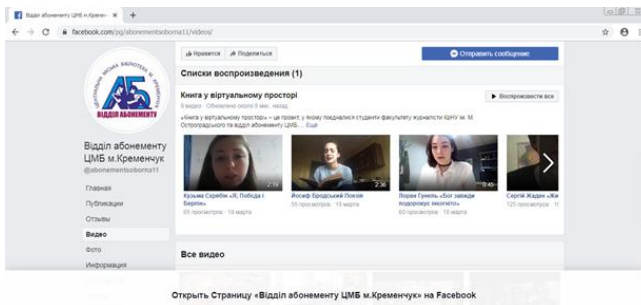


Рис. 9 – Відеорецензії, розміщені на сторінці Facebook Кременчуцької міської централізованої бібліотечної системи для дорослих

Із запропонованих видів роботи, а саме: зробити букстаграм, написати анотацію, зняти відеорецензію на прочитану (улюблену) книгу, зробити анонс нової книги, зняти відео про письменника чи його творчість, зробити презентацію нових авторів та їх творів, прочитати улюблені місця з твору (відео), навести цитату з твору та прокоментувати її (відео), започаткувати у мережі челендж (вірш улюбленого поета чи вислів) – студенти надали перевагу відеорецензіям. За семестр студентами було представлено більше 50-ти рецензій, кращі викладено на сайті міської бібліотеки та у соціальні мережі. Відеорецензії, викладені в Instagram, наведені на рис. 10.



відвідувало 6 студентів, то через два роки участі у проєкті 78% учасників зазначили, що стали постійними читачами і відвідують бібліотеку раз на місяць, 8 % – раз на два місяці, 4 % – раз на півроку.

Працівниками бібліотеки було відмічено зростання кількості відвідувачів бібліотеки та збільшення кількості переглядів сайту, відповідно на 8% і 16 %.

Інтеграція зусиль закладів освіти та бібліотечних установ доводить значну ефективність популяризації читання. По-перше: проєкти, а особливо їх пролонгація для всіх учасників виявилися дуже корисними. По-друге: студентська молодь, задіяна у створенні медійного контенту, спрямованого на рекламу книжкових видань, а також букстаграмів та відео рецензій, набула фахових навичок та вмій, які стануть початком набуття досвіду у майбутній професійній діяльності. Бібліотечні установи таким чином опановують нові шляхи залучення не тільки молоді, а також читачів інших вікових категорій, адже, як свідчить досвід, кількість відвідувачів бібліотеки значно зросла. Звісно, кожен заклад освіти має власну бібліотеку зі своїм спеціалізованим бібліотечним фондом і студенти активно користуються навчальною літературою, але все ж гарною тенденцією є тісна співпраця між закладом освіти та бібліотекою. Зараз така співпраця активізується, і приємно те, що у цьому процесі практично відсутня байдужість, а навпаки, укладаються меморандуми та створюються нові майданчики для співпраці між закладами освіти і бібліотечними установами, впроваджуються новітні технології для популяризації читання та привернення уваги читачів, відбувається перехід класичних бібліотечних систем до нової концепції, так званих медіатек, впроваджуються також електронні квитки, тобто всі готові до іноваційних змін для того, щоб українська молодь вміла читати, хотіла читати, а також передавала цю гарну традицію із покоління в покоління.

Література

1. Баліка Л.М. Актуалізація поглядів видатних українських педагогів щодо ролі книги та читання у вихованні особистості. *Інноватика у вихованні*. 2018. Вип. 7(2). С. 53–60.
2. Безручко О.В. Бібліотека, читання як розвиваюче середовище нового покоління. *Вісник Маріупольського державного університету*. Серія: Філософія, культурологія, соціологія. 2014. Вип. 8. С. 24–33.
3. Бессараб А.О., Зоська Я.В., Ковпак В.А. Комунікаційні технології як трансформаційний ресурс інформаційної культури та культури читання в сучасному суспільстві (на прикладі ІЖМК Класичного приватного університету). *Держава та регіони*. Серія: Соціальні комунікації. 2018. № 1. С. 172–178.
4. Бессараб А.О. Соціально-комунікаційні технології формування інтересу до читання української книги : монографія. Запоріжжя : КПУ, 2016. 360 с.
5. Білоусова Р. Популяризація книги та читання у бібліотеках для дітей (за матеріалами фахової періодики 2000–2015 рр.). *Вісник Львівського університету*. Серія: Книгознавство, бібліотекознавство та інформаційні технології. 2017. Вип. 11–12. С. 303–308.



6. Булах Т. Підтримка читання як запорука розвитку книжкового бізнесу: сучасний вітчизняний та зарубіжний досвід. *Вісник Львівського університету*. Серія: Книгознавство, бібліотекознавство та інформаційні технології. 2014. Вип. 8. С. 312–317.
7. Вилегжаніна Т. Криза читання як сучасна проблема світового рівня. *Бібліотечна планета*. 2011. № 4. С. 4–6.
8. Горболіс Л.М. Читання як самозбереження реципієнта. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету*. Серія: Філологія. 2016. Вип. 24(1). С. 126–129.
9. Герасимова О. Популяризація читання як напрям державної політики в гуманітарній сфері. *Збірник наукових праць Національної академії державного управління при Президентові України*. 2010. Вип. 1. С. 262–271.
10. Гранчак Т. Читання паперових книг: буття у просторі спілкування. *Український журнал з бібліотекознавства та інформаційних наук*. 2021. Вип. 7. С. 10–26.
11. Данилюк О.М. Проект «Інтеграція традиційних та нових форм популяризації літератури з метою подолання кризи дитячого читання у районі». *Педагогічний пошук*. 2018. № 1. С. 20–24.
12. Дашенкова Н.М., Етенко Н.Ю. Феномен електронної книги як значущий елемент трансформації культури читання. *Культурологічний вісник*. 2012. Вип. 29. С. 124–128.
13. Дослідження читання книжок в Україні: підготовлено компанією «GfK Ukraine» на замовлення компанії «Київстар» / Гліб Вишлінський, заступник директора GfK Ukraine. URL: http://www.gfk.ua/imperia/md/content/gfkukraine/reports/report_gfk_reading_pres.pdf.
14. Льяна В.М. Сучасний стан вивчення читання як процесу (психолого-педагогічний аспект). *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. 2012. Вип. 3(1). С. 36–40.
15. Ісаснкова А. Моя дитина не читає книги – чому і що з цим робити. URL: <https://suspilne.media/92989-moa-ditina-ne-citae-knigi-comu-i-so-z-cim-roboti/>
16. Капустіна Н. Регіональний дослідницький проект «Харків – територія читання молоді»: підґрунтя формування регіональної програми молодіжного читання. *Бібліотечна планета*. 2010. № 1. С. 18–20.
17. Каракоз О.О. Традиційна і електронна книга крізь призму проблеми популяризації книги й читання. *Питання культурології*. 2019. Вип. 35. С. 193–204.
18. Колишко О.М. Читання як комунікація: загрози та можливості трансформації особистості сучасного читача. *Український психологічний журнал*. 2020. № 2. С. 135–150.
19. Красовська О. Читання: мода поза часом. *Віче*. 2015. № 11. С. 70.
20. Курушина М. А. Читання в сучасній Україні: практики популяризації. *Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна*. Серія: Історія України. Українознавство: історичні та філософські науки. 2016. Вип. 23. С. 162–168.
21. Кушнар'ова М. Феномен книги як суб'єкта спілкування: ренесансні практики в рефлексіях сучасності. *Український журнал з бібліотекознавства та інформаційних наук*. 2020. Вип. 6. С. 24–38.
22. Листвак Г.Б. Нові підходи до промоції літератури та читання в Україні (на прикладі Львова – міста літератури ЮНЕСКО). *Поліграфія і видавнича справа*. 2018. № 2. С. 89–96.



23. Листвак Г.Б. Дослідження читання в Україні: результати і значення *Наукові записки [Української академії друкарства]*. Серія: Соціальні комунікації. 2015. № 2. С. 84–90.
24. Луцкіна В.П. Читання як основа інтелектуального та особистісного розвитку дитини. *Таверійський вісник освіти*. 2016. № 4. С. 125–129.
25. Маркова В. Від реклами видання – до реклами читання. *Вісник Книжкової палати*. 2018. № 2. С. 27–28.
26. Медведева В. Читання як опанування нового культурного простору і підвищення особистішої компетентності. *Вісник КНУКІМ*. Серія: Соціальні комунікації. 2013. Вип. 2. С. 86–91.
27. Московець Л. Відроджуємо смак до читання. *Бібліотечна планета*. 2012. №1. С. 11–12.
28. Найкращі досягнення у популяризації читання. URL: <http://bookplatform.org/uk/resources/137-best-practices-report-on-reading-promotion.html>.
29. Огар Е.І. Читання в структурі сучасних культурних практик (за матеріалами всеукраїнського соціологічного опитування). *Наукові записки Інституту журналістики*. 2014. Т. 55. С. 35–39.
30. Писаренко В. Українські проекти, які популяризують читання. URL: <http://pysarenko.com.ua/uk/ukrayinski-proekti-yaki-populyarizuyut-chitannya/>.
31. Прокопенко Л. І. Читання як складова у формуванні культури сучасної молоді. *Культура і мистецтво у сучасному світі*. 2019. Вип. 20. С. 178–188.
32. Радченко С. Книга vs. комп'ютер, телевізор, смартфон та ігрова приставка, або як заохотити дітей до читання. *Рідна школа*. 2016. № 7. С. 18–20.
33. Серажим К. С. Культура читання в Україні. *Наукові записки Інституту журналістики*. 2014. Т. 55. С. 44–52.
34. Солодка Л. І. Дослідження способів популяризації читання на матеріалі регіонального соціокомунікаційного проекту. *Поліграфія і видавнича справа*. 2016. № 2. С. 245–255.
35. Степченко Л. Читання в епоху розвитку електронних ресурсів: книга чи Інтернет? *Наукові праці Національної бібліотеки України ім. В. І. Вернадського*. 2012. Вип. 33. С. 487–497.
36. Стратегія розвитку читання на 2021–2025 роки «Читання як життєва стратегія»: проект. Міністерство культури та інформаційної політики. 2021. URL: <https://cutt.ly/mzFlp38>
37. Татарінова Л. Тенденції розвитку книгодрукування та книгорозповсюдження у провідних країнах світу крізь призму проблем читання. *Вісник Книжкової палати*. 2020. № 1. С. 4–10.
38. Читання в Україні. Ukrainian Reading and Publishing Data 2018. Читомо. 2018. URL: <http://data.chytomo.com/chytannya-v-ukrayini/>
39. Шевцов С.В. Феномен читання: Темпоральні та праксеологічні аспекти. *Studies in history and philosophy of science and technology*. 2018. Iss. 26-27. С. 16–23.
40. Яшук І. Підтримка інтересу до читання в новому інформаційному середовищі. *Філологічний дискурс*. 2017. Вип. 6. С. 199–211.



ПСИХОЛОГІЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ БІБЛІОТЕРАПІЇ В ПОДОЛАННІ ЖИТТЄВИХ КРИЗ

*«Книжка може бути сокирою, яка розбиває
крижане море в середині нас»*

Ф. Кафка

Проблема психологічної допомоги особистості в подоланні життєвих криз на сьогоднішній момент є особливо актуальною, адже майже кожного дня людина стикається з такими соціально-психологічними викликами, які перевищують можливості людини щодо розуміння цих ситуацій та знаходження адекватних стратегій щодо їх подолання. На сьогоднішній день психологічна наука та практика накопичила достатній арсенал напрямів психологічної допомоги в подоланні життєвих криз, але використання психологічного потенціалу бібліотерапії, як стратегії використання читання в якості психотерапевтичного методу, ще не зайшла свого належного розповсюдження.

Вже з дитинства ми починаємо знайомитися з книжками, які читають нам близькі люди і через них діти знайомляться із навколишнім світом, із стратегіями поведінки в різних ситуаціях, із емоційними реакціями на різні життєві події. Світ книжок виступає, свого роду, засобом соціалізації, коли через механізми ідентифікації із героями, емпатії щодо основних персонажів казок, оповідань, романів діти засвоюють поняття дружби, допомоги, любові, вчать опановувати власні страхи та розрізняти власні емоційні стани. Такий потенціал читання діти можуть опанувати спочатку через активну взаємодію з дорослими, які повинні пропанувати дітям «активне читання», обговорюючи з ними як поведінку героїв, так і реакції дитини на прочитане. Потім, стаючи дорослими, люди беруть з читання позитивні емоції, можливість розслабитися, відпочити, знайти відповіді на питання, які їх турбують, проаналізувати поведінку героїв через призму власних життєвих ситуацій.

Читання – це засіб комунікації, що дозволяє встановити діалог між автором та читачем, спрямувати його на досвід минулих поколінь, досвід різних культурних пластів, допомогти напрацювати, як каже Мортімер Адлер, «гормон уваги», чистоти сприйняття, отримати задоволення від процесу читання.

Основний зміст. Використання читання в якості лікувального засобу та розуміння значення книжки для розвитку особистості було відомо ще з давніх часів. Давньогрецький математик Піфагор, поруч з музикою використовував й читання віршів для лікування деяких захворювань.



Аристофан був впевнений, що його п'єси потрібно читати злочинцям для виправлення їх злочинної натури. Аристотель відмічав, що поезія, під якою він розумів художню літературу в цілому, важливіша за історію, адже вона допомагає побачити те, що могло б відбутися, тим самим розвиваючи нашу уяву та моральні почуття [9].

Середньовічний поет Франческо Петрарка рекомендував читання релігійних книжок для зцілення душевних хвороб, а декілька століть потому Франсуа Рабле відзначав, що печатне слово може допомогти здолати й тілесні недуги.

Перші церковні бібліотеки поклали початок використання книжок в якості лікувального засобу, вони несли вірянам спокій та надію на краще життя. Тільки в епоху Відродження в бібліотерапії стали активно використовувати не тільки церковні писання, а й твори світських авторів. У XVIII сторіччі особливою популярністю користувалася книга М. Серватнеса про пригоди Дон Кіхота Ламанчського, читання якої рекомендується для боротьби з меланхолією та безініціативністю й сьогодні.

Наукове обґрунтування бібліотерапія отримала лише на початку XX сторіччя, коли у 1916 році з'явилася перша згадка даного терміну та його визнання Асоціацією бібліотек США. Під бібліотерапією розуміли галузь діяльності, спрямовану на формування у людини навичок та здатності протистояти неординарним ситуаціям (хворобам, стресам, депресіям), зміцнювати силу волі, підвищувати рівень емоційного інтелекту та освіченості [9].

В «Повести временных лет» писалося про користь від вчення книжкового, про те, що книжки наставляють, виступають джерелом мудрості, в них закладена глибина, розрада, користь для власної душі, за ними навчаються та насолоджуються вченням [2, с. 23].

Розвиток бібліотерапії в Росії пов'язують з ім'ям М. Рубакіна, який вважав, що книга має три найпотужні сили – знання, розуміння та настрої, що робить її ефективним методом психологічної допомоги особистості при вирішенні проблемних ситуацій. М. Рубакін вперше використав термін «бібліопсихологія», яка, на думку автора повинна вивчати взаємодію трьох факторів: читача, книги та письменника, де на першому місці стоїть читач, на другому – твір і на третьому – автор (рис. 1) [2, с. 40].



Рис. 1 – Структурні елементи бібліопсихології (за М. Рубакіним)

Вивчаючи вплив читання на особистість та його роль в розвитку людини, М. Рубакін сформулював основні закони бібліопсихології, які дозволяють ставитися до читання як до творчого процесу, який має психологічне значення. По-перше, читання не адекватне змісту прочитаної книги, в ньому відображається особистість читача, його суб'єктивний світ. По-друге, різні люди, читаючи ту ж саму книгу одночасно, як і одна людина в різні часи, буде вкладати в неї різний сенс. По-третє, письменник не передає читачеві свої думки, а провокує виникнення у читача власних. В четвертих, творчий характер читання залежить як від якості самого читання, так й від якості книги, яку обрав читач. М. Рубакін наголошував на тому, що читанню потрібно вчити, розвивати творчі здібності у сприйнятті тексту, починаючи з раннього віку.

В українській науці, починаючи з 1927 року, один з представників Харківської психотерапевтичної школи К. Платонова, невропатолог І. Вельвовський почав застосовувати бібліотерапію для лікування пацієнтів психотерапевтичного диспансеру. Завдяки його ініціативі у 1967 році було відкрито кабінет бібліотерапії, який очолила А. Міллер. Завдяки саме Агнесі Міллер бібліотерапія з методики перетворилася на наукову дисципліну, що знаходиться на межі бібліотекознавства та психотерапії, вона розробили принципи рекомендації книг пацієнту з бібліотерапевтичною метою, класифікувала літературу для застосування в клінічних умовах та вперше дослідила використання бібліотерапії в європейських країнах [8].

За Ю. Дереш, бібліотерапія – це галузь діяльності на стику медицини та бібліотечної справи, що пов'язана з активним включенням людини в читання спеціально підбраної літератури з метою його лікування або вирішення особистих проблем. Бібліотерапія ефективна при роботі з будь-якими віковими групами, з людьми різного рівня фізичного здоров'я, які бажають використовувати літературу в якості засобу для особистісного розвитку. За допомогою книги можна досягнути певного терапевтичного впливу на хворих та профілактичного впливу на здорових людей, стимулюючи за допомогою читання позитивні емоції та знизити негативні настрої [5].

В Українській бібліотечній енциклопедії зазначено, що бібліотерапія – це комплексна наукова дисципліна, що вивчає закономірності смислового та емоційного сприйняття текстів і яка спрямована на розробку методів



психологічної корекції особистості за допомогою читання або прослуховування спеціально дібраних текстів із книжок та інших носіїв інформації [12].

Виходячи з вищезазначеного, можна окреслити основні зв'язки бібліотерапії з іншими галузями знань, які виступають основою для ефективного використання потенціалу читання для різноманітних соціально-психологічних, медичних та естетичних проблем.

Сучасна психологічна наука використовує напрям бібліотерапії як один з видів арттерапії, яка спрямована на використання різних видів творчості для допомоги у вирішенні психологічних проблем клієнта. Враховуючи основні відмінності арттерапії від інших напрямів психотерапії, а саме такі її особливості, як: триадічність, метафоричність та ресурсність, можемо з впевненістю віднести бібліотерапію до арттерапевтичного психотерапевтичного методу. Триадічність арт-терапії полягає в тому, що взаємодія клієнта/пацієнта та психолога опосередкована певним творчим продуктом клієнта/пацієнта. У випадку з бібліотерапією взаємодія між учасниками психотерапевтичного процесу опосередкована книгою, яку психолог рекомендує для читання, виходячи з проблемного поля клієнта, а потім аналізує усі реакції, висловлювання, емоції, що виникають у клієнта у відповідь на прочитане.

Метафоричність бібліотерапії реалізується в її здатності перенести будь-який сенс, почуття, ознаки з одного предмета на інший, що дає читачеві внутрішню свободу по відношенню до тексту, який має безмежне метафоричне поле. Людина, яка занурюється в книжковий світ дізнається, які подорожі здійснювали по цьому метафоричному полю герої літературних творів, з якими проблемами стикалися, як протистояли і якими шляхами виходили із складних ситуацій. Коли людина створює своє оповідання чи вірш, чи робить запис у свій особистий щоденник, вона також застосовує принцип метафори – метафори конкретної думки, що відображає ставлення до життя, відображає цінності та сенси.

Терапевтичний вплив бібліотерапії, її ресурсність полягає в тому, що читання, творіння власних текстів виходить за рамки повсякденності, розширює досвід, наповнює різноманітними емоціями, переживаннями, новими сенсами, дає можливість відпочити та відволіктися від переживань.

Лікувальний вплив від читання відрізняється своєю спрямованістю на нормалізацію змінених внаслідок хвороби психічних процесів, станів та властивостей особистості. Лікувальний вплив читання проявляється в тому, що сприйняття образів, ситуацій та пов'язані з ними почуття, потяги, бажання, думки, засвоєні за допомогою книги можуть заповнити недолік власних образів та уявлень, замінити хворобливі думки та почуття, спрямувати їх на нове осмислення, нове опрацювання, що сприяє душевній рівновазі [1].



Наприклад, як зазначає англійська письменниця Пола Бірн, твори Джейн Остін прописували солдатам Першої світової війни, які страждали від контузії та стресового розладу. І сьогодні, Пола Бірн та професор Оксфорда Джонатан Бейт використовують у своїй організації, створеної у 2016 році для додаткового лікування стресу та інших емоційних станів повільне читання літератури в школах, хоспісах, для медичних працівників, які страждають на емоційне вигорання [17].

Дослідження американського нейрофізіолога Девіда Л'юїса довело, що різні види активності знижують рівень переживання стресу. Групу добровольців вводили в стан стресу, а потім пропонували використати певні види активності для покращення власного стану. Виявилось, що найбільш ефективним засобом для нормалізації частоти серцевих скорочень, для розслаблення м'язів є читання, і для цього вистачило всього шість хвилин. В цьому досвіді було доведено, що читання краще, ніж прослуховування музики та прогулянка може покращувати емоційний стан людини [10].

Дослідження 2014 року, проведене британськими науковцями показало, що читання «Гаррі Поттера» сприяло більш позитивному ставленню молодих британців та італійців до маргінальних груп населення, наприклад, до біженців. В 2013 році психологи з Нової школи соціальних досліджень встановили, що художня література покращує здатність людей помічати та розуміти емоції інших людей [9].

В США науковці приділяють значну увагу можливості використання бібліотерапії для корекції психологічних проблем, з якими стикається дитина або підліток в період свого дорослішання, а також можливості її використання при роботі зі складними, травматичними темами – покинуті діти, зґвалтування, переїзди, суперництво між сиблінгами, хвороби, важки спогади дитинства тощо. Наприклад, у Публічній бібліотеці Брукліна діє спеціальна програма, де співробітники та волонтери відвідують медичні установи для індивідуального та групового читання бібліотерапевтичних книг, вони поширюють безкоштовні книжки для маленьких пацієнтів та їх сімей. Бібліотерапія розглядається як додаток до терапевтичного процесу на основі інтегративної теорії лікування. Науковці доводять, що бібліотерапія є також дієвим засобом лікування агресії у дитини [16].

Ю. Дереш наголошує на позитивному впливі бібліотерапії для лікування пацієнтів, які мають інвалідність, фобії, переживають втрату або хворобу близьких людей. Автор зазначає, що лікувальний вплив читання виявляється в тому, що думки, емоції, почуття, бажання, засвоєні за допомогою книжок, заповнюють недолік власних образів та уявлень, замінюючи хворобливі думки та почуття та спрямовуючи їх до нових цілей [5].

Але бібліотерапія може мати не тільки терапевтичну, а й розвивальну функцію, наприклад, її використання є ефективним для розвитку особистості; її адаптації до конкретних ситуацій або періоду життя; виховання



незалежності, ініціативності; корекції емоційного зв'язку з батьками, родичами, друзями; виховання критичного ставлення до себе; підготовка до сімейного життя та батьківської ролі тощо.

Для молодих читачів художня література може зіграти значну роль в подоланні вікових криз, сьогодні з'являється все більше романів для молоді, які допомагають їм вирішувати життєві проблеми, як то булінг, відносини з батьками, з протилежною статтю, експериментування з наркотичними речовинами та інші соціальні проблеми. Книжки можуть стати тим каталізатором, який мотивує дітей та підлітків заговорити про свої проблеми [15].

При проведенні психокорекційного впливу за допомогою читання необхідно враховувати культурний, освітній рівень клієнта, його соціальний досвід, особистісні особливості та саму психологічну проблему, яка потребує вирішення. О. Доровських та М. Шамардіна визначають види та функції літератури як фактору бібліотерапевтичного впливу [4]:

1. Художня класична література має потенціал, який забезпечує різноманітні варіанти впливу, особливо цінними для психотерапевтичного впливу є проблемні, критичні твори, в яких можна помітити життєві помилки та стратегії їх подолання.

2. Публіцистика орієнтована на допомогу клієнту знайти зв'язок між актуальними подіями власного життя та суспільним життям.

3. Сатирична література дає можливість розвинути більш об'єктивний погляд на себе та інших людей, навчає людину використовувати гумор як метод психологічного захисту. Гумор дозволяє більш відкрито виразити себе в критичних ситуаціях, може слугувати технікою вільного спілкування, вміння посміятися над собою та посилити впевненість у собі.

4. Афоризми, притчі містять образи, ідеї, які можна використовувати для розвитку стресостійкості та гнучкості реагування на складні ситуації життя.

5. Казки навчають моральним нормам, апелюють до ідеалів добра, справедливості, правди, оптимізму, в казках виражена народна мудрість, вона дає можливість задовольнити комунікативні потреби, посилює віру в свої сили, знижує почуття невпевненості.

6. Філософська література допомагає у формуванні уявлень про себе, про інших людей, про світ в цілому.

О. Алексейчик поділяє літературу з точки зору жанрового відношення та спрямовує її для хворих з різними проблемами [1]:

– читання спеціальної медичної літератури може допомогти стимуляції психотерапевтичних процесів, заспокоїти хворого, знизити особистий контроль;

– спеціальна наукова література може допомогти хворим краще зрозуміти свою нормальну психологію, стимулювати прояв нормальних психологічних процесів;



- науково-популярна література надає найбільш загальні уявлення про складні сфери знань;
- філософська література допомагає пацієнтам отримати більш цілісне уявлення про себе, про інших людей, про світ в цілому;
- читання бібліографічної та автобіографічної літератури може краще зрозуміти себе на основі порівняння своїх думок, почуттів з думками та почуттями видатних людей.

Т. Калощина використовує поняття «бібліотерапія» у значенні «creative writing», що передбачає засноване на літературі самовираження через творче писання. Отже, сучасна бібліотерапія, на думку автора, заснована не на читанні літературних джерел, а на самостійному складанні історій. При цьому можливий як спонтанний творчий вираз – про те, що хоче і як хоче людина, так і на задану тематику. Авторка вважає, що ефект бібліотерапії заснований на так званому ефекті Геннекена, згідно якого герой будь-якого літературного твору – це завжди сам автор. Отже, до бібліотерапії можна віднести і автобіографічний метод, і складання драматичних оповідань, і ведення особистих щоденників, написання листів та багато інших методів, в яких клієнт виступає автором певних текстів, як на задану психологом тему, виходячи із клієнтського запита, так і на вільну тему, яку візьме для опрацювання сам клієнт [7].

З метою вивчення ставлення до читання, впливу соціального оточення на розвиток інтересу до читання, мотивів читання, емоційного ставлення до сюжетних ліній та героїв літературних творів, розуміння суб'єктивного значення та ролі читання було проведено анкетування, в якому взяли участь 120 осіб юнацького віку (18-20 років). Анкетування проводилося за спеціально розробленою авторською анкету в період серпня-вересня 2021 року. Аналізуючи відповіді респондентів було констатовано, що для 86,7 % опитаних читання є одним з улюблених занять, в той час як 13,3 % юнаків не люблять читати, вважаючи це зайвою тратою часу. Нас цікавило питання стосовно того, що спонукає юнаків брати до рук книгу та занурюватися в світ літературних історій, відповіді розподілилися наступним чином (табл. 1).

Таблиця 1

Розподіл відповідей респондентів щодо причин появи інтересу до читання

Причини появи інтересу до читання	Кількість респондентів, %
Це суто моє особисте бажання	60 %
Читання було і є традицією нашої сім'ї	3,3 %
Батьки завжди спонукали до читання власним прикладом	10 %
Читати почав під час вивчення шкільної програми	6,6 %
Читаю по рекомендації друзів	13,3 %



Аналіз причин появи інтересу до читання демонструє наявність потреби самої особистості зануритися в світ літературних творів. Важливим для юнаків, враховуючи й вікові особливості, є рекомендації друзів, які виступають певним авторитетом для молодшої людини. Незначні відсотки отримали варіанти відповідей, які стосуються прикладу батьків (10 %), що говорить про відсутність загальноприйнятої сімейної традиції читати та спонукати дитину до читання власним прикладом. Дитина завжди вчиться нормам і правилам поведінки спостерігаючи за авторитетними дорослими, наслідуючи зразкам їхньої поведінки, і, якщо батьки самі не читають, то й їхні діти не будуть вважати за необхідне робити це. Шкільна програма, як чинник появи потреби у читанні отримала незначні показники – 6,6 % респондентів відмітили, що інтерес до читання почався саме у школі, тому вибір літературних творів для шкільної програми повинен виходити із розуміння впливу читання на розвиток особистості школяра. Наприклад, для молодшого школяра спілкування з книгами забезпечує нормальний розвиток духовного, розумового, естетичного, емоційно-почуттєвого світу. Для юнаків залишається авторитетною думка друзів (13,3 %), тому й вибір книги для читання здійснюється за їх рекомендацією.

Аналізуючи ранній дитячий досвід щодо знайомства з книгами було констатовано, що 80 % респондентів мали в дитинстві досвід знайомства з книжками, коли їхні батьки та інші члени родини читали їм; 56,6 % відповіли, що батьки обговорювали з ними прочитане, пояснювали незрозумілі ситуації. В той же час, 18,3 % зазначили, що в дитинстві батьки не читали їм зовсім, або дуже мало, для 23,3 % юнаків читання батьків відбувалося без зворотного зв'язку, вони не обговорювали прочитане, не пояснювали на основі прикладів з реального життя прочитане, що ускладнювало процес розуміння літературних творів.

У ранньому віці знайомство дитини з літературою починається з казок, які мають важливе значення для подальшого психічного розвитку дитини. Психологи, педагоги (Ш. Амонашвілі, В. Голобородова, Г. Іващенко, Т. Зінкевич-Євстігнєєва, В. Сухомлинський та інші) доводять, що казка – це корисний метод розвитку дитини дошкільного віку, розповідаючи дітям казки ми вчимо їх мріяти, досягати, накопичувати знання, досвід, моральні норми та правила, розвиваємо уважність та креативність. Казка дає приклад виходу з будь-якої ситуації, перші казки для дитини – це завжди попередження про небезпеку, про здатність знаходити відмінність між добром і злом. На рівні підсвідомості дитина засвоює, що позитивний персонаж завжди отримує винагороду, а негативний залишається покараним [6]. Читаючи дітям казки ми виховуємо в них риси характеру, розвиваємо соціальний інтелект, вчимо правилам взаємодії з оточуючим світом.

Наприклад, казка «Теремок» вчить дитину говорити «ні» та відстоювати особисті кордони; «Вовк та семеро козлят» – вчить дитину бути пильним,



розуміти де «свої», а де «чужі»; «Колобок» – розкриває свого роду проблему готовності до психологічної сепарації; «Гуси-Лебеді» – вчить відданості, це свого роду казка про «жіноче дорослішання»; «Казка про рибака та рибку» – про систему цінностей, про вміння формулювати свої бажання та узгоджувати їх з власними можливостями; «Русалочка» – вчить самопожертві та самовдосконаленню. Діти, яким не читали в дитинстві казки стають емоційно незрілими, у них повільніше формується розуміння моральних правил життя, вони позбавлені емоційної взаємодії із своїми близькими, яка з'являється саме завдяки спільному творчому процесу дітей та батьків.

Бібліотерапія з використанням казок передбачає не тільки читання казки, яка може бути обрана психологом, виходячи з проблемного поля дитини, але й творіння казок самими дітьми, їхня інсценізація, малювання, ліплення, що може мати ще більший психотерапевтичний вплив.

Анкетування включало в себе запитання «Який жанр літератури вам більше всього подобається?», на який відповіді розподілилися наступним чином (табл.2).

Таблиця 2

Розподіл відповідей респондентів за улюбленими жанрами

Жанри літератури	Кількість респондентів, %
Поезія	6,6 %
Пригодницькі романи	30 %
Фентезі	43,3 %
Історичні романи	3,3 %
Детективи	36,7 %
Казки	8,3 %
Психологічна література	10 %

Як бачимо, сучасна молодь віддає перевагу жанру «фентезі», який занурює читача у світ магічних сил, відхід від прийнятих норм та правил, це твори Дж. Толкієна, Дж. Роулінг, К. Л'юїса та інших. В Літературному енциклопедичному словнику цей жанр тлумачиться як різновид художньої літератури, в якій авторська вигадка від зображення дивно незвичайних, неправдоподібних явищ тягнеться до створення особливого – вигаданого, нереального та чудесного світу [13].

Більшість літературознавців вважає що фентезі є найпростішим серед фантастичних жанрів, адже читач не може сплутати позитивних і негативних героїв, там все відносно просто й зрозуміло, читач може швидко зануритися в нереальний світ, такий, яким він хоче його бачити. Також стиль «фентезі» передбачає наявність магії, яка знайома нам з дитинства через казки. Магія повертає до власних бажань, яких можна досягти, не докладаючи зусиль. Виходячи з цього можна припустити, що сучасна молодь обирає для себе



той жанр літератури, який дозволяє їм на деякий час відійти від реальності в світ нереальний, ілюзорний, в світ фантазування.

Пригодницькі романи, детективи також є достатньо популярними серед молоді – 30 % та 36,7 % респондентів відповідно віддали їм перевагу. Детективні тексти дають можливість розвивати логіку, дедуктивні здібності, розбиратися в психологічних особливостях людей. Для підлітків та юнаків можна рекомендувати такі жанри для профілактики віктимної поведінки, розвитку оригінальності та нестандартності мислення. Дослідження В. Тилець та Т. Краснянської доводять, що обидва жанри – фентезі та детективи, сприяють розвитку енергійності, мобільності, здатності до швидких ефективних дій. Жанр «фентезі» та жанр «детектив» пропонує своїм читачам можливість проживання ситуацій відновлення безпеки через емоційне злиття з персонажами через аналіз їхніх дій, засобів діяльності, навколишньої обстановки для виживання. Звернення молоді до літературних творів таких жанрів формує особливі установки, уявлення про ситуації загрози власної безпеки, про варіанти подолання як емоційного стресу, так і фізичних перешкод. Сформовані таким чином установки закріплюються та можуть використовуватися в реальних ситуаціях для забезпечення безпеки [11].

Результати відповідей на дане питання показують, що казки залишаються тим жанром, який і з віком може захоплювати молодь (10 % респондентів), адже дійсно в казках закладене колективне несвідоме, те, що напрацьоване попередніми поколіннями. З одного боку, вони здатні формувати моральний імунітет для дітей дошкільного віку, а з іншого – для людей більш старшого віку стають джерелом зняття емоційної напруги, дозволяють відволіктися від складних життєвих ситуацій.

Відповіді на наступне запитання, яке стосувалось знаходження мотивів, які спонукають юнаків до читання представлені у табл.3.

Таблиця 3

Основні мотиви, що спонукають юнаків до читання

Мотиви	Кількість респондентів, %
Рекомендації друзів про цікаву історію	21,6 %
Рекомендації батьків	5 %
Завдання шкільної програми	13,3 %
Заповнити вільний час	40 %
Для покращення поганого настрою	33,3 %

Як бачимо, виходячи з особливостей віку та переносу авторитетності з батьків до референтної групи однолітків, молодь читає за рекомендацією друзів (21,6 %) та для того, щоб заповнити свій вільний час (40 %), але цей вид діяльності дійсно має свої переваги. Читання виконує функцію емоційного розвантаження, підвищує настрій, дає можливість відволіктися,



розвинути емоційний інтелект за рахунок проживання читачем літературного життя героїв твору та емоційного відгуку на його історію, тому майже 34 % респондентів починають читати саме з причин погіршення емоційного стану. В іншому запитанні – «Чи відсуваєте Ви ті ж самі емоції, які переживає герой твору», відповідь «так» було отримано від 70 % опитаних, що підтверджує попередню констатацію.

Нажаль за шкільною програмою читають тільки 13,3 % опитаних, що викликає занепокоєння, адже читання – це одне з базових умінь, яке становить підґрунтя успішного дорослого життя. Можливо це пояснюється вибором літературних творів, які рекомендовані Міністерством освіти для обов'язкового опрацювання, можливо роль грає сам педагог, який може мотивувати учнів, викликати цікавість до конкретного жанру. Грає роль й той фактор, що зменшення інтересу до читання можуть сприяти повсюдна гаджетизація та фундаментальний перерозподіл дитячого дозвілля на віртуальну сферу соцмереж і діджитальних ігор. Але, одна річ – дозвілля, тобто вільний час, а інша – дитяча зайнятість корисними справами, до яких саме і належить читання [3].

Сьогоднішні технології – електронні книжки, аудіокнижки, різноманітні гаджети розширюють можливості для опанування різноманітною літературою при відсутності матеріальних витрат, але слід пам'ятати, що для кожної людини характерний свій провідний канал сприйняття інформації (візуальний, аудіальний, кінестетичний) і, наприклад, для візуала користування аудіокнигою буде недостатньо ефективним, для кінестетичного типу важливим є процес перегортання аркушів, відчуття запаху книжки, її ілюстрацій, що буде тільки підсилювати психотерапевтичний ефект від її читання.

Відповіді на запитання «Для чого Вам особисто потрібно читання, що воно дає Вам?» розподілилися наступним чином (табл. 4):

Таблиця 4

Розподіл респондентів за функціями читання

Функції читання	Кількість респондентів, %
Пошук ресурсів для зняття внутрішнього/зовнішнього конфлікту	43,3 %
Пошук відповідей на життєві питання	38,3 %
Можливість здолати власні страхи	23,3 %
Можливість підвищити впевненість в собі	28,3 %
Корисне проведення вільного часу	48,3 %
Розвиток психічних функцій (мовленнєвих здібностей, уяви тощо)	7,5 %

Отже, більшість респондентів вбачають в читанні можливість корисно повести вільний час, зняти емоційну напругу, посилити власні ресурси, знайти відповіді на ті питання, які стосуються реального життя, тобто



використання читання дійсно має терапевтичний ефект. Відповіді респондентів дозволили виявити й особисті сенси використання конкретних літературних творів та їхній вплив на молодь. Для конкретизації наведемо деякі відповіді наших респондентів:

– «Читаючи казки та притчі я завжди знаходжу сенс, повчальну історію, що спонукає до розумів та навчає діяти в реальних ситуаціях»;

– «Читаючи «Роксолану» я краще розумію жіночу природу, її незламність»;

– «Після читання книги М. Леві «Ті слова, які ми не сказали один одному» я почала різко міняти своє відношення до батьків, зрозуміла, як важливо казати один одному правду, якою б вона не була, тому що немає нічого більш важливого для людини, ніж та сім'я, в якій ми народилися і яку ми будемо створювати самі»;

– «Книга Е. Бронте «Грозвий перевал» змусила замислитися над проблемою захисту особистих кордонів, про необхідність цінувати себе, свої бажання та потреби»;

– «Читаючи книгу Урсули Ле Гуїн «Время, занятое жизнью» я замислилась про проблеми людей похилого віку, стала більш терпимою до своїх бабусі та дідуся, почала прислухатися до їхніх думок та почуттів»;

– «Книга «Випробовування дитинством» навчила мене більш адекватно реагувати на всі ті події, які відбуваються в дорослому житті»;

– «Кожна прочитана книга викликає у мене бурю емоцій, але найбільше на мене вплинула книга Ф. Достоєвського «Злочин і кара», там дуже цікаво розкрито психологічний стан героя, але я не зовсім згодна з тим, як це трактували мої вчителі»;

– «Був випадок, коли прочитана історія допомогла зрозуміти мені як діяти в ситуації з моїм найкращим другом».

На сьогодні досліджені різні види літератури та їх вплив на читача, складені списки рекомендованої літератури, розроблені методики роботи бібліотерапевта з читачем, принципи побудови бібліотерапевтичного процесу тощо. Для початку роботи необхідно запитати клієнта про його улюблені книги; попросити назвати ті з них, які справили на нього найбільший вплив; назвати персонажів, які, на думку клієнта, схожі на нього. Далі необхідно визначитися із жанрами, пріоритетними напрямками та кількістю книг. А. Міллер вказує на необхідність при проведенні бібліотерапії дотримуватися таких принципів [14]:

– ступеня доступності викладу, тобто ступеню складності пропонованої книги;

– герой літературного твору повинен бути зрозумілим клієнтові (врахування вікових особливостей, рівню освіти тощо);

– максимальна схожість ситуації книги з ситуацією, в якій знаходиться сам клієнт.



При проведенні бібліотерапії корисним є ведення клієнтом читацького щоденника, в якій він може записувати свій процес рефлексії щодо прочитаного, робити аналіз ситуацій, в які потрапляє герой та тих стратегій, які він використовує для виходу з них.

Проведене дослідження дозволяє стверджувати, що бібліотерапія – це метод, який знаходиться на стику літературознавства, книгознавства, психології, медицини та психотерапії; це метод, який дозволяє використовувати цілеспрямоване читання спеціально підібраної літератури для допомоги у вирішенні психологічних проблем клієнта. Емпіричне дослідження дозволило констатувати, що сучасна молодь читає, що більшість з них робить це за власним бажанням, за рекомендацією друзів, роль батьків у розвитку звички читати не є пріоритетною. Більшість юнаків віддає перевагу жанру фентезі, який дозволяє зануритися у світ вигаданих міфічних героїв, які апелюють до добра і зла, це є певною можливістю відійти від реальності, яка може бути напруженою, викликати негативні емоційні переживання. Особливої уваги потребує аналіз шкільної програми, яка б дозволила сформувати цікавість до української літератури, сприяла б розвитку читацьких мотивів. Спеціально підібрана психологом література може стати для клієнта тим терапевтичним «якорем», який, завдяки її метафоричності та ресурсності, допоможе знайти відповіді на проблемні запитання, розвине здатність до аналізу, рефлексії, покращить емоційний стан, надасть можливість розвинути комунікативні здібності та подолати кризові ситуації життя.

Література

1. Алексейчик А. Е. Библиотерапия. Руководство по психотерапии. Ташкент: Медицина, 1985. С. 304–319.
2. Библиопсихология. Библиопедагогика. Библиотерапия; Отв. ред. Н. Л. Карлова, редкол.: Н. С. Лейтес, О. Л. Кабачек, И. И. Тихомирова. Москва: Русская школьная библиотечная ассоциация, 2014. 272 с.
3. Горобчук Б. Школа навчас дітей читанню на трієчку. 5 порад, як це виправити. URL: <https://cutt.ly/8E36sYB> (дата звернення 09.10.2021).
4. Доровский О. А., Шамардина М. В. Библиотерапия как метод коррекции в работе с созависимыми подростками. *Тенденции развития науки и образования*. URL: <https://doicode.ru/doi/10.31-01-2018-22.pdf> (дата звернення 25.08.2021).
5. Дрешер Ю. Н., Лапытова О. П. Теоретические проблемы библиотерапии. *Шкільна бібліотека плюс*. 2006. № 18 (вересень). С. 25–28.
6. Зинкевич-Евстигнеева Т., Тихонова Е. Проективная диагностика в сказкотерапии. Санкт-Петербург: Речь, 2003. 316 с.
7. Калошина Т. Ю. Арт-терапия. Методические рекомендации. URL: <https://cutt.ly/JE7ul04> (дата звернення 27.08.2021).
8. Карівець І. *Основи бібліотерапевтичної діяльності. Острів безпеки у світі небезпек: на допомогу бібліотерапевту*; упоряд. Л. А. Лугова, Ю. В. Стадницька. Львів, 2012. 160 с.



9. Книготерапия и ее чудодейственная сила в борьбе с депрессией. ULR: <https://cutt.ly/KE44MDv> (дата звернення 29.08.2021).
10. Научные исследования, посвященные пользе чтения. ULR: <https://animedia-company.cz/use-of-reading-blog/> (дата звернення 27.08.2021).
11. Тылец В. Г., Краснянская Т. М. Психологические особенности представлений любителей произведений фантастического и детективного жанров о субъекте безопасности. *Экспериментальная психология*. 2020. Т.13. С.180–193. ULR: <https://cutt.ly/yE34GQ4> (дата звернення 02.10.2021).
12. Українська бібліотечна енциклопедія. ULR: <https://cutt.ly/bQ1v8rr> [\(дата звернення 13.09.2021\)](#)
13. Шпак І. В. Жанрова природа фентезі. ULR: http://eadnurt.diit.edu.ua/bitstream/123456789/4226/1/Shpak_9.pdf (дата звернення 01.10.2021)
14. Цюра М. А. Роль бібліотерапії в соціально-психологічній адаптації дітей та підлітків в новітніх умовах. Інтегровані комунікації. 2017. Вип.4. С. 58–64. ULR: <https://cutt.ly/CE8aCP5> (дата звернення 16.09.2021).
15. Montgomery H. Can reading really improve your mental health? ULR: <https://cutt.ly/4E7qHVv> (дата звернення 02.09.2021).
16. Smallwood C., Harrod K. Library youth outreach: 26 ways to connect with children, young adults and their families. Jefferson: McFarland&Company, 2014. 202 p.
17. Wood E. What Jane Austen can teach us about resilience. ULR: <https://cutt.ly/KE46yF8> (дата звернення 30.09.2021).



РЕГІОНАЛЬНІ КУЛЬТУРНО-МИСТЕЦЬКІ ОСЕРЕДКИ У НАУКОВИХ, ДОВІДКОВИХ І ХУДОЖНІХ ВИДАННЯХ

Регіональні особливості мистецького життя України особливо набули актуальності наприкінці ХХ – початку ХХІ ст. Процес дослідження науковцями й мистецтвознавцями регіональних аспектів художнього життя та мистецьких процесів цього періоду мав динамічний характер.

Необхідно зазначити, що на теренах радянської України наукові розвідки в зазначеній царині почали з'являтися наприкінці 1980-х – на початку 1990-х рр. Так, 1987 року мистецтвознавчиня Л. Соколюк у межах дисертаційної роботи дослідила аспекти еволюції Харківської художньої школи II половини ХVІІІ – початку ХХ ст. [63], художнє життя Харкова другої половини ХІХ – початку ХХ ст. стало темою дисертаційної розвідки А. Пивненко 1990 року [38].

Отримання Україною незалежності 1991 року активізувало наукові інтереси зазначеної спрямованості та розширило контекст досліджень. Мистецтвознавчі праці Л. Соколюк щодо діяльності в Харкові бойчуківців (1994 р.) [64], дослідження впливу тоталітаризму на мистецтво Слобожанщини наприкінці ХХ ст. (1996 р.) [65], розвідки В. Немцової щодо образотворчого мистецтва Харківщини (2004 р.) [26], харківської пейзажної школи (2009 р.), харківської художньої школи, результатом яких є монографії, видані впродовж 2011 – 2019 рр. [27, 28, 29, 84], наукові праці з ретроспекції художнього життя Одеси [49] і загалом художнього життя провінції Л. Савицької [50], дослідження художньої палітри Галичини загалом О. І. Семчишина-Гузнера [58] і мистецького середовища Львова О. М. Голубця [6] та М. І. Ваврух [3], художнього життя та мистецького процесу Івано-Франківщини І. В. Чмелик [86], малярства та світлопису в пейзажних візіях Харкова на межі ХІХ – ХХ ст. Т. Павлової [37] поряд з більш узагальненими науковими працями мистецтвознавців О. Роготченка [42], Н. Сапак [51], Г. Скляренко [60] тощо на початку ХХІ ст. створили килим регіонального художнього життя, котрий формує цілісну картину художньо-мистецької спадщини України.

Угода про асоціацію між Україною та ЄС 2014 р., яка набула чинності в повному обсязі 01 вересня 2017 р., передбачає, між іншим, розвиток культурного розмаїття, збереження й оцінку культурної та історичної спадщини. До того ж ухвалення урядом України в лютому 2016 р. довгострокової стратегії розвитку української культури (розпорядження від 01 лютого 2016 р. №119) [40], метою якої, у тому числі, є збереження безцінної культурної спадщини, активізувало наукові розвідки щодо специфіки регіонального формування художньо-мистецького життя України.

З'являються дослідження мистецтвознавчині Н. Усенко «Мистецька критика в контексті художнього життя Харкова (1945 – 1960-ті рр.)» (2014 р.)



[69], «Мистецькі молодіжні об'єднання в художньому житті Харкова кінця 1980-х – першої половини 1990-х рр.» (2015 р.) [70], «Художнє життя Харкова другої половини ХХ – початку ХХІ ст.» (2015 р.) [71], які мають науковий інтерес ще й в аспекті узагальнень щодо методології розвідок з питань локальної художньо-мистецької специфіки України та категорійно-понятійного апарату досліджень подібної тематики.

Аналізуючи дефініцію поняття «художнє життя» у ретроспективі, починаючи з праці Н. Яворської щодо специфіки художнього життя Франції (1938 р), специфіки використання цієї категорії в 1950-1960-х рр., розробки методології вивчення проблематики художнього життя Г. Стерніним у 1970-х – на початку 1980-х рр. та контекстуальної моделі аналізу мистецького процесу В. Лапшиним у 1980-х роках, проблематики взаємодії мистецького середовища із суспільством та владою П. Жолтовського тощо й закінчуючи аналізом наукових досліджень сучасних мистецтвознавців Л. Савицької, Н. Мархайчук, Н. Сапак, З. Алфьорової та ін., Н. Усенко приходить до висновку, що «художнє життя як мистецьке та соціокультурне явище» еволюціонувало до нашого часу контекстуальним явищем, «яке розглядається не у вигляді набору фактів та подій, а як процес» [72, с. 36].

2018 року мистецтвознавчиня О. Світлична у фундаментальному науковому дослідженні вперше всебічно розкрила основні складові художнього життя Катеринослава – Дніпропетровська кінця ХІХ – ХХ ст. у їхньому взаємозв'язку із загальними процесами розвитку українського мистецтва, результати якого були представлені в однойменній монографії [54].

Вважаємо за необхідне зазначити також праці науковців і мистецтвознавців, у яких відображені різноманітні складові формування регіонального художнього життя. Так, фотомистецтво як складову художньої культури Харкова досліджувала Т. Павлова [36], об'єктом наукових пошуків М. Зільбербрanda став розвиток фотографічної справи в Павлограді [14], І. Котлобулатова – у Львові [19], київські фотографічні виставки кінця ХІХ – початку ХХ ст. вивчав Г. Казакевич [17].

До питань становлення й діяльності художніх спілок на теренах України як складової художнього життя зверталися у своїх дослідженнях О. Роготченко [44; 45] і Н. Сапак [52].

Становленню й розвитку музейної справи в художньому житті Катеринослава (Дніпропетровська) приділяла увагу О. Світлична [53], вплив всесвітніх промислових виставок на еволюцію музею та музейної справи другої половини ХІХ – початку ХХ століть та еволюцію музейної форми в історико-культурному й мистецькому середовищі 1960 – 1980-х рр. досліджувала мистецтвознавець І. Яковець [88; 89].

Мистецьке життя Кременчука як складової української мистецької палітри здебільшого відображено в працях, що розкривають художньо-мистецький доробок митців, творчість або походження яких пов'язані з містом.



До окремої групи наукових публікацій можемо віднести статті та мистецтвознавчі праці, у яких розглядаються біографічні та художньо-мистецькі складові творчого спадку митців, народжених у Кременчуці в дорадянський період, а саме: Є. Крендовського (1810–1870), О. Литовченка (1835–1890), К. Кржижановського (1872–1922), І. Дряпаченка (1881–1936), Л. Блох (1881–1943), М. Мане-Каца (1894–1962), Б. Карпова (1896–1968), О. Харківа (1897–1939), К. Ковтурмана (1894–1974), Л. Воловика (1902–1977), Я. Ражби (1904–1986), В. Литвиненка (1908–1979) та інших.

Так, життя та творчість Є. Крендовського досліджували мистецтвознавці Т. Алексеєва [2, с. 236.], В. Рубан [47, с. 244-254.], О. Савінов [48, с. 653-662], у контексті історичного розвитку мистецтва живопису й графіки у першій половині й середині XIX ст. творчість митця поряд з мистецькою практикою В. Тропініна, А. Мокрицького, К. Трутовського та ін. досліджує мистецтвознавчиня А. Жаборюк [13]. Деякі сторінки з життя Є. Крендовського стосовно перебування митця в Кременчуці висвітлює В. Ханко [9, с.414.]. О. Шиндіна проаналізувала вивчення біографії Є. Крендовського в працях мистецтвознавців та краєзнавців [87, с. 109-114].

Дослідженню творчості художника О. Литовченка в українському мистецтвознавстві приділено незначну увагу, і певною мірою вона складається з двох протилежних думок. Так, М. Голубець у першому короткому мистецтвознавчому аналізі творчого доробку О. Литовченка, опублікованому в 1937 р. на сторінках видання «Історія української культури», зазначає майстерність рисунку й малярської техніки художника, що застосовувалися лише до зображення другорядної бутафорії та реквізиту, і разом з цим указує на відсутність у митця думок щодо вибору теми робіт та узагальнює: «...не мав ні сили, ні інвенції» [116, с. 612.]. У свою чергу, мистецтвознавець та історик Є. Онацький у праці «Українська мала енциклопедія» (1960 р.) указує, що Литовченко «...став одним із видатніших митців на московські історичні теми, створивши цілу низку славних творів...» [35, с. 838].

Більшою мірою в українському мистецтвознавстві здійснювалися розвідки стосовно творчого спадку учня І. Репіна, експонента першої виставки картин у Кременчуці 1914 р., живописця й графіка І. Дряпаченка.

Із середини XX ст. учень І. Дряпаченка, дослідник А. Терещенко, разом з Б. Литовченком і П. Горобцем здійснювали роботу зі збору даних стосовно життя й творчості митця. У періодичних виданнях 1960 – 1980 рр. з'являється низка публікацій, присвячених І. Дряпаченку [67; 7; 21; 22]. У 1986 р. мистецтвознавець В. Рубан у праці «Український портретний живопис другої половини XIX – початку XX століття» аналізує прояви української теми в портретах митця [47, с. 213.]. На початку XXI ст. до творчості І. Дряпаченка звертається мистецтвознавець А. Коваленко [18, с. 47; **Ошибка! Источник ссылки не найден.**], фундаментом досліджень якого стають матеріали, зібрані свого часу директором Кременчуцького



краєзнавчого музею Е. Шушпановою, кременчуцьким мистецтвознавцем А. Лушаковою та Б. Литовченком [30, с. 144.].

З нагоди відкриття пам'ятника І. р'япаченку, встановленому на його батьківщині в с. Василівка за ініціативи кременчуцького графіка, члена НСХУ А. Дяченка та скульптора В. Максименка, мистецтвознавцем В. Ханком було опубліковано розвідку «Вшановано пам'ять визначного митця», у якій виокремлюються два періоди творчого шляху художника, розглядається мистецький спадок майстра, наголошується на потужному таланті І. Дряпаченка, що «на жаль, не вивчений і мало спопуляризований» [81, с. 69.]

На початку другого десятиріччя ХХІ ст. ситуація з дослідженням творчого спадку І. Дряпаченка актуалізується, життєвий шлях та творча діяльність митця привертає увагу старшого наукового співробітника Центрального державного архіву зарубіжної україніки Т. Ніколаєвої, яка, ґрунтовно аналізуючи архівні документи [30, с. 144.], протягом 2013–2021 рр. опублікувала більше 30 праць, у яких досліджується творчий доробок І. Дряпаченка [31], етапи його творчості дореволюційного періоду [32], твори митця [33], добірка робіт І. Дряпаченка в мистецькій збірці Кременчуцького краєзнавчого музею [34]. У серпні 2021 р. до 140-річчя від дня народження І. Дряпаченка побачив світ біобібліографічний покажчик «Іван Дряпаченко – художник, який малював дерево роду і народу» за авторством мистецтвознавиці, членкині НСЖУ Т. Мячкової. У ньому, зокрема, висвітлюється проблема наявності недостовірної інформації в публікаціях низки авторів [15].

Творчість уродженців Кременчука, представників першої хвилі Ecole de Paris, Е. Каца й Л. Воловика найбільш повно в сучасному українському мистецтвознавстві представлена в монографії В. Сусак «Українські мистці Парижа 1900-1939» (2010 р.) [66], що «...відтворює мистецький контекст, в якому творили художники – вихідці з України, і простежує творчі шляхи найважливіших її представників» [75, с. 295].

Творчий та життєвий шлях радянського майстра станкової графіки В. Литвиненка докладно розглянута радянським мистецтвознавцем В. Цельтнером [85, с. 5–78.], деякі аспекти творчості художника, а саме плакати та сатиричні малюнки в журналі «Перець», певною мірою розглядаються в праці О. Роготченко «Графічне мистецтво України 1930 – 1950-х років». Мистецтвознавець підкреслює індивідуальність та виразність творів митця, прагнення до контрастного зіставлення образів, своєрідної театралізації сюжету малюнка [46, с. 436]. Мистецтвознавець О. Авраменко в «Історії українського мистецтва» акцентує увагу на естампах В. Литвиненка «Мисливська лірика» (1951 р.), «Пам'ятник Тарасу Шевченку в Києві» (1952 р.) та «Весняна тиша» (1959 р.), зазначаючи при цьому випередження віяній часу як у виборі технік, так і в деяких форматворчих мотивах митця [1, с. 515.].



У монографії «Соціалістичний реалізм і тоталітаризм» О. Роготченко, досліджуючи українське образотворче мистецтво й архітектуру 1930 – 1950-х рр., відзначає докорінну зміну творчості «...однієї з найяскравіших жінок-скульпторів довоєнної доби...» Л. Блох під впливом ідеологічної політики радянської держави, наводячи, як приклад, пам'ятник Короленку в Полтаві (1940 р.) [43, с. 140.]. Поряд з цим у праці автор згадує ученицю Л. Блох І. Мельгунову та докладно аналізує творчість уродженця Кременчука Я. Ражби, учителями з фаху якого під час навчання в Харківському художньому інституті були Л. Блох та Б. Кратко. О. Роготченко відзначає трансформацію творчості Я. Ражби від нереалістичного бачення образу пам'ятника поету Тарасу Шевченку, представленого на міжнародному конкурсі проєктів на будівництво пам'ятника кобзарю в Харкові в 1930 р., проєкт якого «...навіть теоретично не зміг би сподобатися журі» [43, с. 142.], до оспівування переможної соціалістичної тематики довоєнного часу та соціалістичного ладу в післявоєнні роки.

Тема творчості та педагогічної діяльності Л. Блох відображається в роботі М. Протас, присвяченій становленню української школи скульптури першої третини ХХ ст. Підсумовуючи власне дослідження, мистецтвознавець зазначає «...переорієнтацію мистецьких ідеалів згідно сформованої ідеології радянського суспільства» та «невпинної уніфікації творчості...», якої зазнали Л. Блох, І. Кавалерідзе, Б. Кратко та ін. в 1930-ті рр. [41, с. 377.]. Поряд з цим М. Протас, по-перше, аналізує станкові твори Л. Блох «Портрет Родена» (1915 р.) та «Голова дівчинки» (1917 р.), відзначаючи витонченість і професійну грамотність останнього, по-друге, досліджуючи вплив Л. Блох як педагога під час викладання в Харківському художньому інституті (1922 – 1941 рр.) на формування творчого обличчя її учнів С. Абіндера, А. Волькензона, О. Кудрявцевої, М. Лисенка, Л. Лопатинської, І. Мельгунова, Л. Муравіна, Я. Ражби, П. Ульянова та ін., зазначає, що учні після закінчення навчання повинні були «...прикладати зусилля для штучної переорієнтації творчої свідомості в бік заідеологізованої пластики, позбавляючи себе індивідуалізованого мислення в матеріалі...» [41, с. 338.].

Творчість Н. Юзефович детально проаналізована в публікації В. Ханка [77, с. 18]. У низці мистецтвознавчих досліджень розглядається творчий здобуток талановитого різьбяря В. Нагнибіди та діяльність різьбярського цеху народно-побутових виробів Кременчуцького лісгоспзагу, створеного за його ініціативи. Значної уваги творчості В. Нагнибіди приділяє у своїх працях мистецтвознавець М. Селівачов [56; **Ошибка! Источник ссылки не найден.**], відзначаючи поміж іншим вплив В. Парахіна на формування плеяди кременчуцьких майстрів-дереворізів М. Зацеркляного, В. Нагнибіди, М. Переверзіної [57].

Мистецтвознавець О. Федорук, висвітлюючи в праці «Сучасна полтавська різьба» народне мистецтво Полтавщини, дослідив хронологію становлення творчої майстерності В. Нагнибіди від моменту його знайомства



з В. Гарбузом у 1961 р. до створення сувенірного цеху при Кременчуцькому лісгоспзаві в 1970 р., наголошуючи на тому, що за радянських часів саме Кременчуку судилося зберегти й утвердити здобуту в XIX ст. славу осередку виймчатого різьблення завдяки творчості В. Нагнибіди [73].

В іншій праці «Українське дерев'яне різьблення» О. Федорук звертає увагу на творчі пошуки, стилістичні особливості та композиційні рішення майстрів сувенірного цеху Кременчуцького лісгоспзаву М. Бутенка, М. Зацеркляного, П. Кондратенка, В. Лихваря, В. Нагнибіди, М. Переверзевої, акцентуючи на особливому місці творів останньої завдяки продуманості композиційних вирішень, лаконізму, оригінальності та вмілому використанні орнаментальних мотивів [74].

Поряд з цим, інформацію в загальних рисах щодо створення й діяльності різьбярського цеху народно-побутових виробів Кременчуцького лісгоспзаву зустрічаємо в дисертації А. Варивончик [4] та монографії Б. Тимківа [68, с. 79.].

Особливе місце в художньому житті Кременчука, як і багатьох інших українських міст, мають твори монументально-декоративного мистецтва радянського періоду: вітражі, мозаїки, рельєфи, сграфіто, стінописи, які в 1960-х рр., на відміну від попереднього, головним чином, «інтер'єрного» періоду, виходять на фасади будівель, тим самим відіграючи провідну роль у художньому оформленні міст і сіл, про що мистецтвознавець Г. Скляренко зазначає у своїй праці «Монументально-декоративне мистецтво» (2007 р.) [59, с. 627]. Саме в цей час у Кременчуці й з'являються перші монументально-декоративні твори В. Бондаренка, М. Косих, Ш. Корідзе й М. Хахіна.

У зазначеній праці, розглядаючи історію української образотворчості II половини XX ст., мистецтвознавець відзначає головну рису монументально-декоративного мистецтва 1960-х – початку 1970-х рр., а саме пошуковий, експериментальний характер виконаних творів, що прослідковується не тільки в царині пошуку нових декоративно-оздоблювальних матеріалів та технік, а й у пошуку нової образотворчої мови [59, с. 628]. Як приклад, що відповідає зазначеній тенденції, можемо навести роботи І. Задорожного, створені на початку 1970-х рр. у Кременчуці: мозаїку «Моя Батьківщини» та вітраж з литого скла «Наша пісня – наша слава».

Ще однією помітною тенденцією художньої практики того часу, на яку звертає увагу Г. Скляренко, стало комплексне монументально-декоративне оформлення об'єктів громадського призначення, як-от: палаці культури та одруження, музеї, готелі, ресторани. Поряд з іншими роботами українських митців, у яких позначилися нові риси оформлення громадських споруд, Г. Скляренко відзначає твори І.В. Задорожного, виконані в міському палаці культури Кременчука [59, с. 652-653], а саме рельєф «Весільне свято» і монументально-декоративну решітку на фасаді палацу.



У цілому, необхідно зазначити, що творчій спадок І. Задорожного в різноманітних його проявах розглядається в низці наукових і мистецтвознавчих робіт. Так, Н. Гаврилко в одній зі своїх праць, присвяченій творчому доробку митця періоду 1960-1980 рр., акцентує увагу на композиційних прийомах, формі, колориту живописних творів, синтезу мистецтв як елементу новаторства у творчому доробку майстра [5]. О. Ямборко, у свою чергу, розглядає творчий доробок І. Задорожного в царині гобелену [90]. Монументально-декоративні твори, виконані І.Задорожним у Кременчуці, а саме символіку художньо-мистецьких образів вітражу «Наша пісня – наша слава» аналізує у своїй статті В. Данилейко, відзначаючи узагальненість, пластику, стилізованість вітражу, створеного на «...з'явах постарокиївського періоду історії нашого народу...» [8, с. 12].

Потрібно зазначити, що мистецьке життя Полтавського краю в різних його проявах розкривається в наукових дослідженнях українського мистецтвознавця В. Ханка. Серед широкого кола наукових праць можемо вказати, наприклад, роботи «Миргородський мистецький словник (кінець XVII – початок XXI сторіччя): персоналії» (2005 р.), присвячений діячам народного та образотворчого мистецтва миргородського краю [79], «Мистецтвознавча думка на Полтавщині» (2007 р.), у якій висвітлено історію та розвиток мистецтвознавства на Полтавщині з кінця XIX ст. до початку XXI ст. [80], «Полтавщина: плин мистецтва, діячі» (2007 р.), до якої увійшли матеріали з історії мистецтва та мистецького життя полтавського регіону [82], двотомне видання «Енциклопедія мистецтва Полтавщини» (2014 – 2015 рр.), на сторінках якого висвітлюється мистецький процес краю від найдавніших часів до початку XXI століття [10].

У 2021 р. творчий доробок мистецтвознавця поповнила праця «Миргород як осередок керамічної освіти в Україні» [83], у якій висвітлена історія відомого в Україні навчального керамічного закладу Миргорода.

Аспекти художнього життя Кременчука переважно відображені в енциклопедичних виданнях за авторством або за участі В. Ханка. Наприклад, стан кустарно-художнього руху в Кременчуці, а саме діяльність ремісничих майстерень, відображено в праці «Енциклопедія мистецтва Полтавщини» [9, с. 226, 376, 417; 10 с. 77, 183] та в колективному виданні «Полтавіка, Полтавська енциклопедія» [39, с. 384-385].

Ці ж праці висвітлюють деякий фактологічний матеріал стосовно участі кременчуцьких кустарів у всеросійських сільськогосподарських, фабрично-заводських, торгово-промислових і науково-художніх виставках [39, с. 199; 9, с. 202], окреслюють історіографію губернських і повітових сільськогосподарських, ярмаркових сільськогосподарських та кустарних виставок [9, с. 60], аспекти участі майстрів гончарного виробництва з Опішні в Губернській сільськогосподарській й кустарній виставці 1896 р. в Кременчуці [9, с. 221].



Окремо необхідно підкреслити багаторічну роботу В. Ханка в справі збирання біографічної інформації щодо діячів культури й мистецтва Полтавщини. Першим енциклопедичним виданням, що відкрило шлях до подальших регіональних досліджень мистецької спадщини Полтавщини, стає «Словник митців Полтавщини. Середина XVII – початок XXI ст.» [76, арк. 3], у якому зібрані біографічні, фахові, послужні відомості, перелік творчих здобутків, інформація щодо участі в художніх виставках, дані про нагороди й відзнаки учасників художнього життя полтавського краю [78].

Наукові дослідження мистецького життя Кременчука на місцевому рівні, доречно розподілити на дві групи. До першої групи можемо віднести фактологічні та деякою мірою історіографічні матеріали, що, головною мірою, мають дотичний до основної теми публікацій науковців характер. До другої групи можемо віднести наукові публікації, пов'язані з окремими постатями або подіями, явищами та процесами художнього життя Кременчука.

Так, у матеріалах першої групи висвітлені деякі аспекти діяльності Кременчуцької земської повітової управи щодо розвитку місцевих кустарних промислів, що висвітлено у виданні Л. Євселевського «Кременчуччина у XIX – на початку XX ст.» (1996 р.) [11, с. 39] та монографії В. Крота й Л. Крот «Нариси історії Кременчуцького повітового земства» (2016 р.) [20, с. 160-172, с. 158]. У спільній праці А. Лушакової та Л. Євселевського «Вулицями старого Кременчука» (2001 р.) наведена інформація, що доповнює сторінки біографії уродженки Кременчука – скульпторки Л. Блох [23, с. 71.]. У колективному друкованому виданні «Кременчуг: любимий город» (2019 р.) А. Лушакова наводить деяку інформацію стосовно відкриття першої виставки картин у Кременчуці в 1914 р. [25, с. 209.].

До другої групи увійшли публікації, у яких висвітлюється життя, творчість або трудова діяльність таких постатей як-от: Мане-Кац, аналіз творчості якого здійснив історик і краєзнавець Л. Євселевський [12], М. Кулішов, завідувач відділу, та Д. Школка, перший директор Кременчуцького історико-краєзнавчого музею, біографічні сторінки життя яких знайшли відображення в праці А. Лушакової «Пам'яті заслуженого учителя України М. Н. Кулішова» (2011 р.) [24, с. 248–264].

У цій же праці наведені дані щодо процесу реконструкції та художнього оформлення експозиції музею. Інформація щодо відкриття Кременчуцького історико-краєзнавчого музею в 1975 р., яке стало подією в культурно-мистецькому житті міста, надається в статті І. Соколової «Кременчуцький краєзнавчий музей» (2006 р.) [61, с. 36.], «Дніпро біля Кременчука» (2016 р.) [62, с. 36.], у якій автор описує процес віднайдення інформації щодо пейзажної замальовки І. Репіна «Дніпро біля Кременчука», наводячи листування з головним зберігачем Київського національного музею російського мистецтва А. Ілінгом щодо долі замальовки.



Історіографічні дані щодо створення, роботи та функціонування Кременчуцької дитячої художньої школи наводяться в статті І. Селезнєвої «Сторінки з історії Кременчуцької дитячої художньої школи» (2011 р.) [55, с. 165–166].

Наукове осмислення розвитку регіонального художнього мистецтва є важливим напрямом соціокультурної галузі, адже без знання того, в чому полягає специфіка живопису, графіки чи фотомистецтва кожної області, кожного міста України, неможливо скласти об'єктивну і повну мистецтвознавчу картину. Наукові, довідкові та художні видання, які репрезентують художні надбання мистецьких осередків, мають велике значення для встановлення культурних зв'язків та популяризації культури загалом.

Література

1. Авраменко О. Мистецтво другої половини 1950-х –1980-х років. Графіка. *Історія українського мистецтва*. Київ, 2007. Т. 5. С. 510–556 с.
2. Алексеева Т. В. Художники школы Венецианова. М.: Искусство, 1982. 420 с.
3. Ваврух М. Образотворче мистецтво Львова кінця 1950-х – початку 1970-х років: проблема національної самоідентифікації: автореф. дис. ... канд. мист-ва: 17.00.05. Львів, 2009. 19 с.
4. Варивончик А. В. Художні промисли України: генеза, історична еволюція, сучасний стан та тенденції століття: дис. ... д-ра мист-ва: 26.00.01. / Київський національний університет культури і мистецтв. Київ, 2020. 361 с.
5. Гаврилко Н. А. Колір, композиція і пошуки синтезу мистецтв у творчості Івана-Валентина Задорожного. *МІСТ: Мистецтво, історія, сучасність, теорія: зб. наук. пр. з мистецтвознавства і культурології*. 2009. Вип. 6. С 54–62.
6. Голубець О. Мистецьке середовище Львова другої половини ХХ століття (соцреалізм і свобода творчості): дис. ... д-ра мист-ва : 17.00.05 / ІМФЕ ім. М.Т. Рильського НАН України. Київ, 2003. 353 с.
7. Горобець П. М. Невідомий твір художника І. К. Дряпоченка. *Зоря Полтавщини*. 1965. № 42. С. 4.
8. Данилейко В. Г. Віднайдення національного стилю. *Образотворче мистецтво*. 1991. № 3. С. 9–14.
9. Енциклопедія мистецтва Полтавщини. У 2 т. Т. 1 / В. М. Ханко. Полтава: ТОВ «АСМІ», 2014. 503 с.
10. Енциклопедія мистецтва Полтавщини. У 2 т. Т. 2 / В. М. Ханко. Полтава: ТОВ «АСМІ», 2014. 435 с.
11. Євселевський Л. І. Кременчуччина у ХІХ – на початку ХХ ст. Кременчук: Кременчуцька міська друкарня, 1996. 144 с.
12. Евселевский Л. И. Художник Мане-Кац – наш земляк. *Кременчуку 440 років* : зб. матер. ІІІ Регіональної наук.-практ. конф., м. Кременчук, 11 трав. 2011 р. Кременчук: ПП Щербатих, 2011. С. 85–87.
13. Жаборюк А. А. Мистецтво живопису і графіки на Україні в першій половині і середині ХІХ століття. Київ-Одеса: Вища школа, 1983. 206 с.



14. Зильбербранд М. М. Развитие фотографического дела в уездном городе Павлограде Екатеринославской губернии. *Харьковский историко-археологический сборник*. 2015. Вып. 17. С. 56–57.
15. Іван Дряпоченко – художник, який малював дерево роду і народу : бібліографічний покажчик (до 140-річчя від дня народження) / ПОУНБ імені І. П. Котляревського; уклад. М. А. Федорова, Г. А. Дідусенко, Т. О. Мячкова; відп. за вип. Л. М. Власенко. Полтава: ТОВ «АСМІ», 2021. 92 с.
16. Історія української культури / І. Крип'якевич, В. Радзикович, М. Голубець та ін.; під заг. ред. І. Крип'якевича. Львів: Видавництво Івана Тиктора, 1937. 718 с.
17. Казакавич Г. Як посварився Микола Олександрович з Сергієм Михайловичем: кийські фотографічні виставки у дискурсі пікторіалізму (кінець XIX – початок XX ст.). *Текст і образ: актуальні проблеми історії мистецтва*. 2018. № 1 (5). С. 49–62.
18. Коваленко А. Квітуча Україна Івана Дряпаченка. Традиції та новації у вищій архітектурно-художній освіті. 2003–2004. № 3–4. С. 47.
19. Котлобулатова І. Львів в об'єктиві фотографа. *Edukacja Plastyczna. Fotografia. Prace naukowe Akademii im. Jana Długosza w Czestochowie*. 2014. Р. 90.
20. Крот В. О., Крот Л. М. Нариси історії Кременчуцького повітового земства Кременчук: Щербатих О. В., 2016. 191 с.
21. Литовченко Б. Талант з народу. *Культура і життя*. 1981. № 65. С. 3.
22. Литовченко Б. Як згасав талант (І. К. Дряпоченко). *Старожитності*. 1993. № 13–14. С. 14–15.
23. Лушакова А. М., Євселевський Л. І. Вулицями старого Кременчука. Кременчук, 2001. 224 с.
24. Лушакова А. Н. Памяти заслуженого учителя Украины М. Н. Кулишова. *Кременчуку 440 років*: зб. матер. III Регіональної наук.-практ. конф., м. Кременчук, 11 трав. 2011 р. Кременчук: ПП Щербатих, 2011. С. 248–264.
25. Лушакова А. М., Гайшинська А. П. та ін. Кременчук: любимий город. Суми: ЧФ «Издательство «Университетская книга», 2019. 496 с., ил.
26. Немцова В. С. Изобразительное искусство Харьковщины: исторический очерк. Харьков: Регион-информ, 2004. 188 с.
27. Немцова В. С. Харьковская художественная школа. Харьков: Шевченко, 2011. 320 с.
28. Немцова В. С. Харьковская художественная школа (середина XVII – кінець XX века). Харьков: Панов А. Н., 2016. 382 с.
29. Немцова В. С. Харьковская художественная школа. Харьков: Мирошниченко О. А., 2019. 398 с.
30. Ніколаєва Т. Повернення з небуття (архівні документи про українського художника І. Дряпаченка). *Архіви України*. 2013. № 4 (286). С. 143–155.
31. Ніколаєва Т. Дослідження творчого доробку Івана Дряпаченка в працях А. Терещенка і Б. литовченка. *Архіви України*. 2013. № 36 (288). С. 175–186.
32. Ніколаєва Т. Етапи в творчості дореволюційного періоду українського художника і графіка І. К. Дряпаченка. *Вісник Київський національний університет культури і мистецтв. Серія «Мистецтвознавство»*. Вип. 31. 2014. С. 76–83.
33. Ніколаєва Т. Від Одеси до Петербурга: «Натурниці» Івана Дряпаченка. *Українська культура*. 2014. № 2-3. С. 54–55.
34. Ніколаєва Т., Гудзь Я. Твори І. Дряпаченка в мистецькій збірці Кременчука. *Музейний простір*. 2014. № 2 (12). С. 46–48.



35. Оनाцький Є. Литовченко Олександр (1835 – 1890). Українська Мала Енциклопедія. В 16 кн. Кн. 7. Буенос-Айрес, 1960. 130 с.
36. Павлова Т. Фотомистецтво в художній культурі Харкова останньої третини ХХ століття (на матеріалі пейзажного жанру): автореф. дис. ... канд. мист-ва: 17.00.01. Харків, 2007. 20 с.
37. Павлова Т. Малярство і світлопис у пейзажних візіях Харкова на межі ХІХ – ХХ століть. *Образотворче мистецтво*. 2008. № 2. С. 23–27.
38. Пивненко А. С. Художественная жизнь города Харькова второй половины ХІХ – начала ХХ века (до 1917 г.): автореф. дис. ... канд. мист-ва: 17.00.05. Москва, 1990. 24 с.
39. Полтавіка. Полтавська енциклопедія. У 12 т. Т. 9. Кн. 2. / голов. ред. О. А. Білоусько. Полтава: ТОВ «АСМІ», 2015. 859 с.
40. Про схвалення Довгострокової стратегії розвитку української культури - стратегії реформ : Розпорядження Кабінету міністрів України від 1.02.2016 № 119-2016. Дата оновлення: 01.02.2016. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/119-2016-%D1%80#Text> (дата звернення: 22.09.2021)
41. Протас М. Становлення Української школи скульптури першої третини ХХ ст. *Нарис з історії образотворчого мистецтва України ХХ ст.* К.: Інтертехнологія, 2006. Кн. 1. С. 292–400.
42. Роготченко О. Образотворче мистецтво Радянської України 1930-х років: автореф. дис. ... канд. мист-ва : 17.00.05. Львів, 2004. 19 с.
43. Роготченко О. О. Українське радянське мистецтво 1930 – 1950-х: Здобутки і межі. Скульптура. Соціалістичний реалізм і тоталітаризм. К.: ФЕНІКС, 2007. 608 с. С. 127–181.
44. Роготченко О. Київська організація Національної спілки художників України: Шлях розвитку і становлення. *МІСТ: Мистецтво, історія, сучасність, теорія*. 2013. Вип. 9. С. 215–235.
45. Роготченко О. Вітчизняна культура періоду створення Спілок радянських письменників, художників, композиторів: Складові становлення. *Художня культура. Актуальні проблеми*. 2014. Вип 10. С. 117–125.
46. Роготченко О. О. Графічне мистецтво України 1930 – 1950-х років. Мистецтвознавство: роздуми і життя. К.: Фенікс, 2018. 788 с., іл. С. 406–452.
47. Рубан В. В. Український портретний живопис другої половини ХІХ – початку ХХ століття. К.: Наукова. думка, 1986. 219 с.
48. Савинов А. Н. Евграф Федорович Крендовский, 1810-после 1853. *Русское искусство. Очерки о жизни и творчестве художников. Первая половина 19 века*. М.: Искусство, 1954. 743 с.
49. Савицька Л. Художнє життя Одеси на початку ХХ століття. *Мистецтвознавство України*. 2000. Вип. 1. С. 85–97.
50. Савицька Л. Художнє життя провінції на зламі століть. *Вісник ХДАДМ. Мистецтвознавство. Архітектура*. 2002. №1. С. 61–67.
51. Сапак Н. В. Художнє життя Півдня України кінця ХІХ – першої третини ХХ століття: дис. ... канд. мист-ва: спец. 17.00.05 / Національна академія образотворчого мистецтва і архітектури. Київ, 2006. 189 с.
52. Сапак Н. До питання становлення і розвитку Миколаївської організації Національної спілки художників України. *Вісник Львівської національної академії мистецтв*. 2017. Вип. 34. С. 148–160.



53. Світлична О. М. До питань становлення і розвитку музейної справи в Катеринославі (Дніпропетровську) XIX – поч. XX ст. *Дизайн-освіта 2005: Тенденції розвитку та інтеграція в європейський освітній простір*. 2005. № 1, Ч. III. С. 46–60.
54. Світлична О. М. Художнє життя Катеринослава – Дніпропетровська кінця XIX – XX століття. К.: Центр учбової літератури. 2018. 192 с.
55. Селезньова І. Г. Сторінки з історії Кременчуцької дитячої художньої школи. *Кременчуку 440 років* : зб. матер. III Регіональної наук.-практ. конф., м. Кременчук, 11 трав. 2011 р. Кременчук: ПП Щербатих, 2011. С. 165–171.
56. Селівачов М. Різьбярський доробок Валентина Нагнибіді. *Народна творчість і етнографія*. 1989. № 4 С. 70–72.
57. Селівачов М. Роль Василя Парахіна в Українському народному мистецтві на межі XX і XXI століть (до 80-річчя від народження). *Народознавчі зошити*. 2018. № 2 (140). С. 483–493.
58. Семчишин-Гузнер О. І. Художнє життя в Галичині кінця XIX – початку XX ст. (Особливості мистецького процесу): автореф. дис. ... канд. мист-ва: 17.00.05. Львів, 2000. 18 с.
59. Скляренко Г. Монументально-декоративне мистецтво. *Історія українського мистецтва*. Київ, 2007. Т. 5. С. 626–663.
60. Скляренко Г. Українське мистецтво другої половини XX століття : регіональні проблеми і загальний контекст (частина перша). *Студії мистецтвознавчі*. 2009. В. 1 (25). С. 67–78.
61. Соколова І. Кременчуцький краєзнавчий музей. *Музеї України*. 2006. № 4. С. 36–37.
62. Соколова І. М. «Дніпро біля Кременчука» в історії світового мистецтва. *Кременчуцький міський екологічний бюлетень «Світ довкілля»*. 2016. № 34. С. 36.
63. Соколюк Л. Д. К истории художественной жизни Харькова. Эволюция Харьковской художественной школы во второй половине XVIII – начале XX в.: дис. ... канд. искус-ния: 17.00.04. / Академия художеств СССР. Ленинград, 1987. 186 с.
64. Соколюк Л. Бойчукісти у Харкові. *Проблеми музеєзнавства, збереження та відновлення історичної пам'яті*: тези доп. наук. конф., м. Хапків, 24 – 25 трав. 1994 р. Харків: ХДІК, 1994. С. 117–118.
65. Соколюк Л. Тоталітаризм та українське мистецтво Слобожанщини. *Український засів*. 1996. № 4- 6. С. 156–160.
66. Сусак В. Українські мистці Парижа. 1900-1939. Київ: Родовід. 2010. 408 с.
67. Терещенко А. Митець з народу. *Червоний прапор*. 1981. № 97. С. 2–3.
68. Тимків Б. М. Мистецтво дереворізьби другої половини XX – початку XXI ст. *Мистецтво України та діаспори: дереворізьба сакральна й ужиткова*. Івано-Франківськ: Нова Зоря, 2009. 208 с.
69. Усенко Н. Мистецька критика в контексті художнього життя Харкова (1945–1960-ті рр.). *Традиції та новації у вищій архітектурно-художній освіті*. 2014. № 4. С. 54–59.
70. Усенко Н. Мистецькі молодіжні об'єднання в художньому житті Харкова кінця 1980-х – першої половини 1990-х рр. *Актуальні проблеми мистецької практики і мистецтвознавчої науки: Мистецькі обрії 2015*. 2015. Вип. 7 (18). С. 58–62.
71. Усенко Н. О. Художнє життя Харкова другої половини XX – початку XXI ст.: автореф. дис. ... канд. мист-ва: 17.00.05. Харків, 2015. 23 с.



72. Усенко Н. О. Художнє життя Харкова другої половини ХХ – початку ХХІ століття: дис. ... канд. мист-ва: 17.00.05. / Харківській державній академії дизайну і мистецтв Харків, 2015. 180 с.
73. Федорук О. К. Сучасна полтавська різьба. *Перетин знаку: Вибрані мистецтвознавчі статтію*. Київ: Видавничий дім А+С, 2006. Кн. 1. С. 237–243.
74. Федорук О. К. Українське дерев'яне різьблення. *Перетин знаку: Вибрані мистецтвознавчі статті*. Київ: ФЕНІКС, 2007. Кн. 2. С. 301–310.
75. Федорук О. Маніфестація творчої зрілості. Віта Сусак. Українські мистці Парижа 1900-1939. *Мистецтвознавство України*. 2012. Вип. 12. С. 295–298.
76. Ханко Віталій Миколайович (1937 р. н.) український мистецтвознавець. *ЦДАМЛІМУ*. Ф. 1401. Оп. 1. 34 арк.
77. Ханко В. Світ Наталі Юзефович. *Образотворче мистецтво*. 1993. № 3–4. С. 18
78. Ханко В. Словник мистців Полтавщини. Середина ХVІІ – початок ХХІ ст. Полтава: «Видавництво «Полтава», 2002. 232 с.
79. Ханко В. Миргородський мистецький словник (кінець ХVІІ – початок ХХІ сторіччя): персоналії. Полтава, 2005. 370 с.
80. Ханко В. Мистецтвознавча думка на Полтавщині. Полтава, 2007. 134 с.
81. Ханко В. Вшановано пам'ять визначного митця. *Образотворче мистецтво*. 2007. № 4. С. 68–69.
82. Ханко В. Полтавщина: плин мистецтва, діячі. Мистецтвознавчі праці. Полтава: Видавець О. Ханко, 2007. 512 с.
83. Ханко В. М. Миргород як осередок керамічної освіти в Україні. Х.: Видавець Олександр Савчук, 2021. 240 с.
84. Харківська пейзажна школа. Остання чверть ХІХ – початок ХХ століття: альбом. Київ : Родовід, 2009. 269 с.
85. Цельтнер В. Валентин Гаврилович Литвиненко. М., 1971. 144 с.
86. Чмелик І. В. Художнє життя та мистецький процес Івано-Франковщини кінця ХІХ-ХХ століття: автореф. дис. ... канд. мист-ва: 17.00.05. Харків, 2006. 16 с.
87. Шиндина Е. П. Кременчугский художник Евграф Федорович Крендовский: изучение биографии в работах искусствоведов и краеведов. *Кременчуку 440 років: зб. матер. ІІІ Регіональної наук.-практ. конф., м. Кременчук, 11 трав. 2011 р. Кременчук: ПП Щербатих, 2011. С. 109 – 114.*
88. Яковець І. О. Еволюція музею та музейної справи другої половини ХІХ – початку ХХ століть під впливом всесвітніх промислових виставок. *Мистецтвознавчий та культурологічний журнал «Аркадія»*. 2015. № 3 (44). С. 25–30.
89. Яковець І. О., Храмова-Баранова О. Л. Історико-культурне та мистецьке середовище 1960–1980-хх років: еволюція музейної форми. *Гуманітарний вісник* 2019. Число 31. Вип. 15. С. 93–100.
90. Ямборко О. Я. Гобелени в творчості І.-В. Задорожного. *Вісник Харківської державної академії дизайну і мистецтв*. 2005. Вип. 7. С. 80–88.



POTENTIAL OF ENGLISH CLASSICAL LITERATURE IN THE ASPECT OF MOTIVATION TO STUDY ENGLISH LANGUAGE (ON THE MATERIAL OF CHARLOTTE BRONTE' NOVELS)

The problem of teaching reading in a foreign language has been considered by many methodologists, among whom are the researches of H. Boretska, S. Nikolaeva, N. Sklyarenko, O. Tarnopolsky, V. Chernysh and many other scientists.

In the current conditions of globalization and accelerated scientific and technological progress, given the growing flow of information, reading in a foreign language is becoming increasingly important.

Reading as a communicative skill and a means of communication is an important type of speech activity and the most common way of communicating in a foreign language. The process of reading and its result – obtaining information – play a decisive role in the communicative and social activities of people. This form of written communication provides the transfer of experience gained by mankind in various spheres of life, develops intelligence, sharpens feelings, teaches, develops, educates. It is these skills that allow a person to navigate effectively the growing information flows, as well as to build their own educational trajectory, taking into account their individual needs and the growing capabilities of the modern education system.

Understanding a text means more than just understanding the words meanings and the grammatical connections between them. From understanding individual facts of the text, the transition is made to understanding the logical connections in it, to guessing information that is not expressed in the text, but is implied, to understanding what the perceived information can give to the reader. That is, the one who reads, as if passing it through his personal experience. Perception of only individual facts and the plot line of the text is an understanding at the level of meaning. Deeper understanding, which implies a high level of general culture, the life experience of the reader, understanding the purpose of reading is called perception at the level of meaning. It is to this level of perception that students should be gradually led [6].

The motive for reading as a communicative activity is communication, and its goal is obtaining the necessary information, and working with the text can pursue different goals: sometimes you just need to determine what the text is about, in other cases it is important to understand basic or new information.

In general, reading can take place in different ways. You can read by analyzing lexical items, style, grammar, text structure, its stylistics, and so on. They also read just to get acquainted with the content of the book, the article, follow the fate of the characters, get aesthetic pleasure from the description of the nature beauty, etc. No wonder they offer to distinguish between a large number of types of conscious reading: analytical and synthetic, study and review,



introductory, translated and untranslated. But in fact, it is enough to distinguish between study and search reading. The purpose of the study reading is the analysis of the text, including the means of speech, while, as L. V. Shcherba said, there is a «proofreading of all that is embedded in the text» [11]. In this case, the tempo of reading is slow, some paragraphs are re-read several times, there is a real work on the text.

The task of analytical reading is to obtain information from a text that contains certain problems in the language material or content. If in synthetic reading it is necessary to learn to overcome obstacles that stand in the way of understanding the text, then in the process of analytical reading students acquire the ability to overcome these obstacles through analysis and, if necessary, translation into the native language. As for translation, it, like analysis, is not the purpose of working on analytical reading, but an aid to achieving understanding in particularly difficult cases. If it is possible to achieve an understanding of a difficult passage as a result of its analysis, then the translation is no longer needed. Therefore, even with analytical reading, it is possible to allow the most selective translation of especially difficult passages, in particular, those that are radically different in their lexical or grammatical structure from the corresponding phenomena in the native language.

It should be noted that in the conditions of higher education institutions, the full cycle of work on an authentic text is almost never carried out in the classroom. At the same time, at the initial stage it is advisable to conduct analytical reading in the classroom at least a part of the unprepared text to teach students the techniques and methods of disclosing the content of complex places, which will help them work independently on complex texts. However, at the next stage of study a significant part of the work on analytical reading (initial acquaintance with the content of the text, disclosure of unfamiliar words, grammar and stylistic structures, etc.) students carry out independently, and in class, after re-reading the text, mostly only lexical, grammatical and stylistic analysis of difficult passages that students could not understand on their own or misunderstood.

It bears mentioning that one of the most important tasks of analytical reading in the classroom is to develop students' ability to determine easily and quickly, first of all, the subject and the predicate of the statement and its other components based on formal elements. It can be useful to analyze with the help of this structure graphic image on the board, which clearly shows the nature of connections between the individual elements of the sentence and thus helps to understand it. When applying this or that type of grammatical analysis, it is necessary to keep in mind that the purpose of this analysis is to reveal the content of this difficult sentence, and not an exercise in the relevant section of grammar, so the form of analysis should be as simple as possible. The purpose of lexical analysis is to establish the meanings of unfamiliar lexical units in this context. It can be done both without translation methods and with the help of a dictionary. When working with a dictionary, lexical analysis takes place when from



a large number of meanings of a polysemous word it is necessary to choose the one that fits the content of the given context. In this case, lexical analysis is closely intertwined with grammatical, to find a word in the dictionary, it is necessary to establish which part of speech it is and semantic analysis – the choice of the word meaning is determined by the context.

The motivation for reading is based on the awareness of its usefulness and the necessity for expanding the limits of human understanding through the development of reading in a foreign language. Due to the use of authentic professional material, reading is the main source of introduction of new lexical units [12]. In case of insufficient mastery of language means and of facts of the culture of the language being studied, reading activities are carried out in two ways: decoding the language format of the text and understanding the text content.

Before reading a text in the native language, we usually set ourselves one of the following tasks: to study the semantic information of the text, to express their attitude; to perceive the general content of the text without going into its details; to determine what the text is about, just by glancing at it and perceiving some individual facts. The same tasks should be also set for pupils / students when teaching them to read in a foreign language.

It should be noted that when reading in a foreign language there are always other criteria and tasks that relate to educational reading, for example: to enrich the vocabulary of pupils / students, to improve automatisms of grammatical and stylistic structures, to use text as a basis for developing oral skills, to develop thinking of pupils / students, to enrich their local lore knowledge and world outlook. It is no coincidence that in the educational process reading is seen both as a goal and as a powerful means of learning, and from a scientific point of view, still remains insufficiently covered. Of course, one of the most common sources used in the reading process is English belles-lettres.

In the works of writers, it is worth noting the manifestations of general and partial in their language. The writer lays out in the national language of his time and in this sense, he does not have his own special language, but is subject to the general norms and trends of the literary language of his time. At the same time, the writer, approaching the language creatively, in some way refracts it through the prism of his worldview and skill, uses in his language creation such words, constructions and forms to convey the idea, images of the work with the greatest completeness [9].

The writer is in no way faced with the task of naturalistic, photographic copying of colloquial language, because a genius writer often, basing on ordinary language, creates language norms. In a literary text, the ordinary language performs an aesthetic function, becomes an element of the general system of the creation, its ideological content and in this regard undergoes changes. Qualitative transformation of the dialogue is due to specific artistic factors, first of all, the



desire to individualize the idiolect of the characters, to use their language in the characterological function and to demonstrate the actual author's stylistic activity.

Literature processing of the material is not to change the form of construction, not to deviate from the rules of language, but to select what is needed to achieve certain artistic objectives. Turning to ordinary language, the writer-realist takes the appropriate constructions in a typical form, freeing them from the accidental, individual, from the deviation from the linguistic norm.

A literary read is a certain type of organic unity, while the ideological and aesthetic integrity of the artistic structure is ensured by the integrity of the concept of personality that underlies it. Thus, the set of linguistic and stylistic means that create the imagery of a character can be considered in terms of integration, as the integrity of the work depends not least on the combination of details in a complete imagery associated with the general author's idea, based on associative connections and individual experience of the reader.

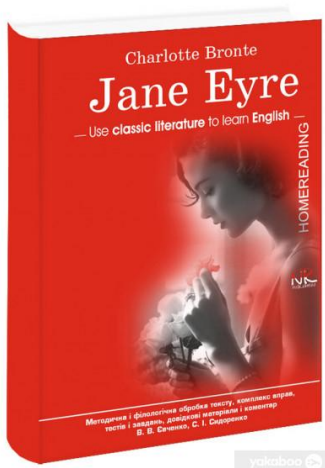


Fig. 1 – The adapted edition of «Jane Eyre»

The creative heritage of Charlotte Bronte is of constant interest to domestic and foreign literary studies. Each literary school analyzed the novels of the writer, guided by its principles of critical method: Freudian, feminist, psychosocial. In recent years, interest in the poetics of these novels, their language, a unique feature of the author's manner has increased significantly.

In terms of genre, the works of Charlotte Bronte belong to the socio-psychological novel. They combine realistic and romantic principles of writing.



The real people of England in the mid-nineteenth century. and characters typical of different walks of life create the background against which the story of romantic feelings unfolds.

In the works of Ch. Bronte, a special mobility of the ideological and aesthetic boundary between romanticism and realism manifested. In deciding the characters, the writer resorted to various methods of writing, seeking the most expressive reproduction of typical for an individual. In some cases, it deliberately exaggerates, in others adheres to a strict reproduction of the «norm» of life.

At the same time, certain aspects of the poetics and stylistics of Bronte's works need literary research, because there is a need for their in-depth study and rethinking. The works of the writer should be researched and interpreted from different points of view, in particular in the aspect of functional features of dialogic speech.

Charlotte Bronte's novels deserve research attention also because they provide rich material for a certain expansion of general theoretical ideas about the functional features of dialogue, which in this period of literary development have undergone significant modifications.

The figurative structure of the work is covered primarily in the language material. It is expressed not by any single language unit, but by a whole complex of means of different language levels. L. Tymofeev on determining the relationship between the image of the hero and his embodiment at the textual level emphasizes that all the elements necessary to create a character – his actions, environment, details of life – all this can be shown by the writer only with the help of images that have literature – composition and language. Character passes into language, determines the writer's choice of certain linguistic means, and these means pass into character, that is, they create the idea of character as an individuality, just as an event (theme), which is an indication of how a person acts in certain conditions that allow us to imagine it as an individual [15].

The character of the hero and his speech characteristics are interdependent, through dialogues the author reveals the inner appearance, the hero's psychological and moral world. The individual and the typical are the main characteristics of a literary character: for the artistic comprehension of a character in specific historical circumstances, the writer creates for him an individual situation, which contains a peculiar and typical.

Ch. Bronte in her novels uses a set of characteristic tools and techniques reflecting each of the parameters of the character imagery in the artistic dialogue.

The explicit means by which the character imagery in the artistic dialogue is created include the names of character traits, the names of males and females, direct mentions of age, nationality, profession, education, social status of the character, etc.

Implicit means are used in artistic dialogue to convey information about the character more widely than explicit. Among the implicit means are various stylistic



devices (metaphor, comparison, metonymy, etc.), the use in the language of characters functionally colored vocabulary, slang, dialectisms.

Charlotte Bronte creates such dialogues, behind each line one can see a real person, a personality. After all, as one personage speaks in the novel, another should not speak, because he is distinguished by his own intellectual and emotional world, place and role in the fable development of the novel. Undoubtedly, in a piece of art the expressiveness of language is achieved only when it corresponds to the mental and social characteristics of a particular character.

Dialogic unities in Bronte's novels demonstrate the elements of living speech, which is depicted in the novel without naturalistic copying, extremely organically and naturally. Dialogic cycles of different types play a significant role in creating colorful types in their specificity. The language of each character is a phenomenon of high aesthetic perfection and creative perfection.

The dialogues, these language fragments, which are characterized primarily by a high degree of subjectivity, present a specific, everyday vocabulary, but its use is devoid of the features of everyday life [2].

The palette of language means in the dialogue is diversified by the collision of different, sometimes opposite stylistic layers, used as eloquent touches of language portraits of characters. The expressively individualized language of the characters is a convincing and full-fledged means of psychologism.

The external speech of the characters of the novels is individualized, differentiated according to their mental state, social affiliation. In the external discourse the characters often reveal themselves through self-characterization, against the background of which the peculiarities of their habits and the ethical subtext of their attitude to other people are additionally expressed. A peculiar place in the external speech discourse of the characters is occupied by the method of silence (inner life, emotional state of the character), which contains latent psychologism and functions as a means of mental dialogue with the reader, despite the formal absence of psychological image in the text.

Dialogue in Charlotte Bronte's novels allows us to see the complex, ambiguous characters. The language of the characters, its peculiar stylistic design allows for the adequate transfer of their mental states, deepen the psychological perspective, open a wide field of modeling personal behavior. Although the dynamic image belongs entirely to the sphere of external plastic image, it plays an important role in the character's disclosure, covers various theme situations, contributes to an in-depth study of the motivation of individual actions. The author's attention is focused on a detailed reproduction of the hero's mental state, his or her psyche, important mood metamorphoses, which are most fully personified in the expanded emotionally expressive dialogue.

Each communicative situation creates conditions in which the individual character traits of the characters are revealed. When comparing communicative situations, the dynamics of development of a particular nature can be traced.



Another way to increase the expressiveness of dialogic speech in terms of dramatization of action is the use of modal words in the characters' speech. Z. Ihyna, researching the role of modal words in dialogic speech, notes that in the literature they play the role of meaning-making elements that organize the content of utterances in personal speech and indicate options for interpretation by the speaker of the communication situation and of a possible scenario. Using a modal word, the speaker provides different options for the development of the communication situation [7].

The classification of modal words in English language is based on their semantic and pragmatic features. The semantic features of modal words are that they indicate the attitude of the speaker to the reported in the planes of positivity / negativity / balance and possibility / impossibility.

From the standpoint of the expression plan, modal words are divided into expletive adverbs, which in a separate position function as modal words (obviously), expletive ligatures, which are result of lexical contamination (perchance), and expletive phrases (in all probability / like hood).

From the standpoint of the content plan, modal words are divided into alethic absolute assumptions (possibly) and alethic comparative assumptions (apparently), which express the concepts of possibility and inference. Also, from the standpoint of the content plan modal words are divided into words with the meaning of epistemic modality, indicating the intentional state of the speaker: a positive attitude to the reported (happily), negative (unhappily) and balanced (oddly).

The categorial component of the meaning of modal words – «the subjective attitude of the speaker to the reported» – is inherent in all modal words.

The integral component of modal words with the meaning of alethic modality – «the speaker's assumption about the reality of the reported» (definitely, probably, perchance), the integral component of modal words with the meaning of epistemic – «axiological indicator of the speaker's attitude to the reported» (happily, unfortunately, luckily).

Differential components of words with the meaning of alethic modality – «logical possibility» (supposedly, probably, meseems) and «logical inference» (apparently, obviously, definitely). Differential components of words with the meaning of epistemic modality – «positive attitude of the speaker to the subject of the message» (happily), «negative attitude» (fearfully, unfortunately) and «balanced attitude» (frankly, oddly).

Pragmatic features of modal words in personal speech are that modal words are carriers of information about the speaker's goals, his attitude to the situation, plans for further communication. Modal words are local rhetorical devices that, along with explicit meaning, contain hidden meanings that indicate the intentions of the speaker [7].

The use of verbal and extralinguistic means of speech expression and emotional enhancement allow the transfer of various feelings of the characters



during the conversation: shame, embarrassment, fear, suffering, embarrassment, anxiety, anger. Emotional, psychological gestures, in turn, double the meaning, being more closely related to the context than to the text.

The analysis of dialogic parties of characters allows to understand motives and consequences of their activity, to make the speech and comparative characteristic of development of an image concerning various communicative situations.

One of the essential features of Bronte's novels is the subtle irony that permeates the texts of the written works. The writer's irony paints all events, characteristics, reflections and considerations in special shades.

According to the dictionary definition, irony (from the Greek εἰρωνεία, literally – pretending) is a trope, which consists in using the word in the opposite sense for the purpose of covert ridicule [12]. Irony in stylistics expresses ridicule or cunning of allegory, when a word or expression finds in the context of language a meaning opposite to the literal. Irony is realized in complex two-dimensional statements, the meaning of which becomes clear from the context; the stated and true meanings always contradict each other, and sometimes this contradiction remains unresolved. In this case, we see the difference between irony and satire, which is always clearly aimed at denial.

The main purpose of irony is to contrast the real and the ideal, the form and the content, the subject and the object of irony.

In situations of interpersonal communicative acts, this opposition can be based on the opposition of cognitive and linguistic pictures of the world, the disharmony of subjective ideas about truth, correctness, which leads to misunderstanding [1].

Analysis of irony in the novels of Charlotte Bronte requires a clear assimilation of the dual nature of the phenomenon: irony in the depicted communicative act – the discourse of persons, which was a communicative act in relation to the reader, can also be ironic. The irony of the narrator (macrodiscourse) can demonstrate the communication of the characters (microdiscourse) and send the irony of one of them in the perception of the reader. In addition, the linguistic form of describing the neutral dialogues of the characters can objectify the author's irony about the situation as a whole.

Charlotte Bronte is an expert of objectifying such a multidimensional irony. The dialogue in her novels is complex and analytical. One of the novelist's achievements is a «double» dialogue, which has two motivations – external, not adequate to the feelings and moods of the characters, and internal, which corresponds to their true experiences.

The use of irony in dialogue in Bronte's novels can have two motives: protection and influence. Each of these motives combines several communication strategies. The motive of influence is often specified in the desire to discredit the interlocutor.



To objectify irony in Bronte's novels, various techniques are used, such as: antiphrase. Antiphrasis (Greek ἀντιφρασις – stylistic device, use of the word in the opposite sense, usually ironic); supplementing the interlocutor's reasoning; hyperbolization; emphasis, accentuation [13].

V. Chuhunova notes that Charlotte Bronte uses different lexical layers: the sublimity of style is achieved through book vocabulary, conversation vocabulary is used for expressiveness and emotionality. The researcher consistently proves that Charlotte Bronte in accordance with the norms of the English literary language of the XIX century. prefers book vocabulary in order to create an ironic effect [5].

Elaboration of literary reads in the original is a relevant type of work aimed at mastering a foreign language, which contributes to the deepening of the educational process. The very task of successful training of foreign language teachers (including English) cannot be solved outside the issue of teaching reading literary reads, in the process of which students are involved in universal values represented in the field of literature. The logical and cognitive aspects of the process of reading literary creations, aimed at revealing the author-image-reader system, contributes to the processing of information extracted from the text, the development of figurative thinking. Reading literary creations also provides an opportunity to master effective patterns for writing skills (ways of constructing sentences, paragraphs, writing thematic messages), it forms the basis for the development of interesting topics, stimulates such a form of work as discussion. No less important are the enrichment of vocabulary, activation of grammatical and stylistic phenomena, broadening horizons, deepening erudition and a significant increase in the general cultural level, which is one of the requirements for the qualifications of a modern teacher. Thus, reading literary creations in the original is one of the means of learning a foreign language in all its aspects: own reading, oral (monologue and dialogic) speech, listening and writing; their content cannot be considered only as a social, historical and artistic-aesthetic content. As for the peculiarities of the linguistic material of literary texts, they are differentiated by the nature of assimilation (active and receptive, for independent guessing); by functional and stylistic affiliation; by the semantic load of lexical units in the literary creation being processed (essential or not essential for deep understanding); by the degree of complexity (spelling, phonetic, semantic) of lexical units, knowledge of which is necessary for a full understanding of what is read.

Reading literary creations in the original is a complex and multifaceted work that requires consideration of both topics in the practice of oral and written speech, and the stage of learning and interests of the reader, his awareness and level of preparation for perception (for further processing) of information containing in itself the text. In this context, the so-called «background knowledge» plays a significant role. They are divided into universal knowledge (knowledge of the world in which a man lives and the processes occurring in it); areal knowledge



(knowledge inherent in groups of people at the place of residence) and knowledge that belongs to the hall world culture. Background knowledge also includes information about the previous and subsequent parts of the literary creation, without which it is impossible to sufficiently understand the treated passage.

The understanding of the author's style is based on a combination of linguistic and literary aspects, which makes it possible to perceive it as a certain harmony personified in a dynamic system of multilevel linguistic and expressive means. The features of the individuality of style appear not so much in the uniqueness of these means of expression, as in the uniqueness of their organization, which, in the end, is manifested in the uniqueness of the overall artistic integrity. The text appears system in which the style receives the realization, and the characteristic of features of writing style seems possible only at its analysis as a whole.

The multifaceted linguistic characteristic in Charlotte Bronte's novelism is marked by multifunctionality: performing a communicative role, it also contains estimated value (expressing the attitude of the speaker to the object of language), bears the imprint of the social environment (signaling a certain language style), promotes disclosure of the most significant features of character (thus remaining a typological tool) and serves as an important method of psychological analysis, revealing the inner state of the hero at the time of the speech act directly (the hero determines his state) or indirectly – through intonation, tempo, pauses and more. Such a linguistic characteristic reveals the image in dialogues and monologues, as well as in the remarks of the author's commentary.

Linguistic characteristics in Bronte's novels are of great importance for the individualization of the character and the disclosure of his or her psychology. The vast majority of the writer's characters can be quite complete and correct idea of only linguistic characteristic. In some cases, their identity is fully revealed in direct speech, linguistic characteristics are exhaustive, and for a visible impression of the image of the hero lacks only more specific portrait details, which, incidentally, in such cases are less significant for the disclosure of personality and are in indisputable figurative subordination to language characteristics.

Charlotte Bronte's anthropological, innovative abilities, knowledge of social processes allowed the writer to show a number of bright figures with unique character traits, which are manifested in actions, reflections, actions, communication, work. The life of the bearers of these characters is dynamic, filled with work, worries, joys and sorrows, doubts and hopes. The author's attention to the characters, their images in a variety of situations allowed to convey their psychology. This applies not only to central figures, but also to minor ones.

The high skill of the writer allowed the concentration of the story, its conciseness, the formation of psychological connotations, which together with nonverbal means, reflected in a fairly independent and significant in its artistic function author's remarks, became a powerful means of embodying the author's intention, creating full-blooded, realistic images.



The expressiveness of artistic dialogue in Bronte's novels, its emotional saturation is created by lexical and semantic units of all levels: from phonetic to syntactic. The development of artistic dialogue, the functioning of linguistic and stylistic means is influenced by the writer's knowledge of the peculiarities of spontaneous dialogue, her ability to embody these features in her literature creations.

The analysis confirms that the dialogues in Bronte's novels are a characterological component of the text, which directly (through a system of verbal cues and remarks) conveys the emotions, reflections, thoughts and feelings of the characters, the relationship between the author and the hero and reflects the idiosyncrasy.

The emotionality of the image is manifested not so much through the dynamics of events, but in the verbal realization of the moods, feelings of the heroes, their reactions to difficult life situations. The statements of the heroes become a means of self-characterization and self-disclosure. Dialogues embody an information and evaluation function. The linguistic behavior of the character is correlated with all means of its description, thereby strengthening the connection between the components of the text and ensures its unity.

Literature

1. Bardina N. Smekh i slezy nedoponymaniya. *Doksa: Zb. nauk. prats z filosofii ta filolohii*. Vyp. 6. Mova. Tekst. Kultura. Odesa, 2004. S. 236–242.
2. Bolotnova N. S. *Filolohicheskii analiz teksta* [ucheb. posoby]. 4-e yzd. Moskva: Flinta; Nauka, 2009. 520 s.
3. Boretska H. E. *Metodyka formuvannya inshomovnoi kompetentnosti u tekhnitsi chytannia*. *Inozemni movy*. 2012. № 1. S. 38.
4. Chernysh V. V. *Navchannia anhlo-movnoho chytannia ta audiiuvannia iz zastosuvanniam audioknyzhok khudozhnikh tvoriv (serednia zahalnoosvitnia shkola z pohlyblenym vyvchenniam inozemnoi movy): avtoref. dys. and. ped. nauk: spets. 13.00.02 «Teoriia i metodyka navchannia : hermanski movy»*. K., 2001. 21 s.
5. Chuhunova V. V. *Nekotorye nabliudeniya nad leksikoi Ch. Bronte v proizvedenii «Jane Eyre»*. *Izvestiya Voronezhskogo pedagogicheskogo instituta*. 1972. T. 139. S. 202–213.
6. Huslenko I. Iu. *Konspekt leksii z dystsypliny «Metodyka navchannia inozemnykh mov»: dlia studentiv 5 kursu f-tu «Referent-perekladach», yaki navchaiutsia za spets. 035 Filolohiia (Pereklad) / Nar. ukr. akad., [kaf. teorii ta praktyky per.; avt.-upor. I. Iu. Huslenko]*. Kharkiv: Vyd-vo NUA, 2018. 64 s.
7. Ihina Z. O. *Modalni slova u personazhnomu movlenni: semantychnyi ta prahmatychnyi aspekty (na materialii anhlo-movnoho khudozhnoi prozy XIX-XX stolit)*. *Naukovi pratsi Kamianets-Podilskoho derzhavnogo universytetu*. Filolohichni nauky. 2005. № 11. T. 2. S. 78–85.
8. Nikolaieva S. Yu. *Metodyka vykladannia inozemnykh mov u serednikh navchalnykh zakladakh: [pidruchnyk] / [S. Yu. Nikolaieva, O. B. Biych, N. O. Brazhnyk ta in.]*. [vyd. 2e, vypr. i pererobl.]. K.: Lenvit, 2002. 328 s.
9. Nikonova A. F. *Vzaimootnoshenie avtorskoi rechi i rechi personazha v anhloiazychnoi khudozhestvennoi proze 18 – 19 vekov*. Moskva: Nauka, 1975. 167 s.



10. Perevozniuk V. V., Reznichenko O. L. Analytychne chytannia: praktykum: navch. Posibnyk. Kremenchuk: Kremenchutskyyi natsionalnyi universytet imeni Mykhaila Ostrohradskoho, 2021. 106 s.
11. Shcherba L. V. Prepodavanie ynostrannykh yazykov v shkole. Obshchie voprosy metodiki. M.: Vysshaia shkola, 1974. 112 s.
12. Skliarenko N. K. Suchasni vymohy do vprav dlia formuvannia inshomovnykh movlennievnykh navychok ta vmin. *Inozemni movy*. 1999. № 3. S. 3-7.
13. Slovnyk literaturoznavchykh terminiv / [V. M. Lesyn, O. S. Pulynets]. K.: Radianska shkola, 1971. 486 s.
14. Tarnopolskyi O. B. Metodyka navchannia inshomovnoi movlennievoi diialnosti u vyshchomu movnomu zakladi osvity: [navch. posib.]. K.: Inkos, 2006. 248 s.
15. Tymofeev L. Y. Osnovy teorii lyteratury: ucheb posobie [dlia stud. ped. in-tov]. Moskva: Prosveshchenye, 1976. 548 s.
16. Yeremenko T. Ye., Trubitsyna O. M., Lukianchenko I. O., Yumrukuz A. A. Havchannia chytannia anhliiskoiu movoiu studentiv movnykh fakultetiv: navch. posib. z kursu metodyky vykladannia inozem. mov u zakladakh vyshchoi osvity; Pivdenoukr. nats. ped. un-t im. K. D. Ushynskoho. Odesa: [b. v.], 2018. 152 s.



ДОДАТКИ

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
КРЕМЕНЧУЦЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ МИХАЙЛА ОСТРОГРАДСЬКОГО

ПОГОДЖЕНО


М.П. Шинься Т.О.

ЗАТВЕРДЖЕНО

Перший проректор

 /В.В. Никифоров/
М.П.

ПРОЕКТ

популяризації книги, читання і розвитку читацької культури
студентської молоді
«Книга у віртуальному просторі»

Керівники проекту

д. філол. н., професор,
професор кафедри ФВС
КрНУ ім. Михайла Остроградського
Сізова К. Л.


підпис

директор Кременчуцької
міської централізованої бібліотечної системи
для дорослих Майдак Т. О.


підпис

Кременчук 2018



ПРОЕКТ

популяризації книги, читання і розвитку читачької культури
студентської молоді

«Книга у віртуальному просторі»

Учасники:

Кременчуцький національний університет імені Михайла Остроградського
Кременчуцька міська централізована бібліотечна система для дорослих
Книжковий магазин «Роксолана»
Кременчуцька міська телерадіокомпанія
Інформаційний портал «Кременчук Тудей»

Керівники проекту – директор Кременчуцької міської централізованої бібліотечної системи для дорослих Майдак Тетяна Олексіївна
д. філол. н., професор, професор кафедри філології і видавничої справи Сізова Ксенія Леонідівна;

Відповідальні виконавці проекту – к. філол. н., доцент кафедри філології та видавничої справи Алексєнко Наталія Михайлівна, ведучий Кременчуцької міської телерадіокомпанії Воробійов Антон Вікторович, зав. відділом абонементу Кременчуцької міської централізованої бібліотечної системи для дорослих Хмелик Інна, директор менеджер із закупівель книжкового магазину «Роксолана» Сусіна Анна Олександрівна.

Координатор проекту – асистент кафедри філології та видавничої справи Хміль-Чуприна Віта Віталіївна.

Координати Кременчуцького національного університету імені Михайла Остроградського, вул. Першотравнева 20, Кременчук, 39600, Україна.

Проект розрахований на 2019-2023 рр.

Мета проекту: залучення молоді до читання, популяризація літератури і читання, формування читачької компетенції, промоція і реклама видавничої продукції, пошук нових методів і форм роботи зі студентською молоддю.



Постановка проблеми: У розвитку людини традиційне читання посідає особливе місце. Книжки надають можливість ще з малку пізнавати навколишній світ, поглиблюють загальні знання та словниковий запас, сприяють успішній соціалізації людини, створюють засади не лише для особистого інтелектуального розвитку, а також для формування професійних навичок і вмінь. На сьогоднішній день у зв'язку з прискоренням наукового та технічного прогресу, революційним технологічним перетворенням, розвитком мережових технологій можна простежити різкий спадок традиційної культури читання як української книги, так і взагалі суспільного ослаблення уваги до книжкової продукції загалом і художньої літератури зокрема. Однією з основних тенденцій останніх років, як в Україні, так і у світі, є втрата виняткової ролі читання в житті суспільства. Не можна стверджувати, що держава зовсім не турбується про популяризацію традиційного читання. Так, ще у 2009 році Кабінетом Міністрів України була схвалена Концепція Державної цільової програми підтримки та розвитку читання на період до 2015 року, яка мала на меті виховання потреби у дітей, юнацтва та молоді систематичного читання, підвищення читацької активності та компетентності. Однак, ця програма, на жаль, так і залишилась на рівні цікавого та корисного проекту, не отримавши послідовного і системного втілення. Тим більше на державному рівні не приділяється уваги популяризації читання серед інших вікових категорій, зокрема студентської молоді. Хоча ця проблема є важливою, адже читання корелює з інтелектуальним рівнем суспільства, і, як наслідок, впливає на економічні показники успішності країни.

Завдання проекту:

- популяризація читання і формування читацької компетенції студентської молоді;
- привернення уваги до художньої літератури;
- залучення студентської молоді до користування бібліотечними ресурсами;
- реклама та промоція книжкових видань, які розповсюджують у книготорговельних організаціях;
- впровадження інноваційних форм проведення культурно-просвітницьких та рекламно-промоційних заходів, які стосуються книжок як продукту культури та читання як процесу, та осучаснення їх тематики;



- залучення засобів масової комунікації для популяризації читання, формування стійкого інтересу до літератури та промоції книжок;
- інтеграція зусиль бібліотеки, університету, засобів масової комунікації та книготорговельних організацій для популяризації читання.

Характеристика проекту: залучення молоді до читання і популяризація книги є актуальним для сучасної України. Проект передбачає інтеграцію зусиль різних учасників цього процесу, а саме: закладів вищої освіти, бібліотечних установ, організацій книготоргівлі та засобів масової комунікації. Проект координується та виконується викладачами та студентами університету, працівниками бібліотечних установ, працівниками засобів масової комунікації. Проект розрахований на молоду громаду Кременчука.

Ресурси:

- фонд художньої літератури Кременчуцької міської централізованої бібліотечної системи для дорослих;
- асортимент книжкової продукції магазину «Роксолана»;
- засоби масової комунікації, зокрема канал Кременчуцької телерадіокомпанії, інформаційний портал «Кременчук Тудей» <http://kremen.today/>, сайт Кременчуцької міської централізованої бібліотечної системи для дорослих <http://cbsbook.com.ua/>, сайт кафедри філології та видавничої справи КрНУ <http://inmov.kdu.edu.ua/>, сайт книжкового магазину «Роксолана» <https://princip.ua/>.

Методи та форми реалізації проекту «Книга у віртуальному просторі»

- проведення соціологічного дослідження серед студентів Кременчуцького національного університету імені Михайла Остроградського щодо читацьких уподобань та каналів отримання інформації про літературу;
- написання студентами анотацій, відгуків, рецензій з метою популяризації нових книжкових видань – для експрес-інформування та розміщення на сайтах;
- складання прес-релізів та анонсів заходів, що відбуваються в приміщенні бібліотеки;



- оформлення афіш, що повідомляють про зустрічі з авторами книг, письменниками та поетами;
- створення буктрейлерів та промоційних роликів книжкових видань;
- проведення різноманітних конкурсів та вікторин («Уважний читач», «Читач року» тощо);
- створення контенту та наповнення інформацією постійних рубрик та спецпроектів, присвячених читанню та книзі, інформаційного порталу «Кременчук Тудей», Кременчуцької телерадіокомпанії, сайту Кременчуцької міської централізованої бібліотечної системи для дорослих, сайту кафедри філології та видавничої справи КрНУ;
- рекламно-поліграфічна діяльність: підготовка та видання флаєрів, листівок, буклетів, плакатів тощо, що стосуються заходів з популяризації читання та промоції книжок.



МЕМОРАНДУМ

про співробітництво, організацію взаємовідносин

м. Кременчук

20 грудня 2019 р.

Кременчуцький національний університет імені Михайла Остроградського (КрНУ) в особі першого проректора Никифорова Володимира Валентиновича, який діє на підставі довіреності № 32-10/1450 від 20.12.2018 р. з одного боку, та Комунальний заклад культури «Кременчуцька міська централізована бібліотечна система для дорослих», в особі Директора Майдак Тетяни Олексіївни, яка діє на який діє на підставі Статуту з іншого боку, уклали цей меморандум про співробітництво та організацію взаємовідносин (надалі іменується «Меморандум») про наступне:

1. Сторони цим Меморандумом підтверджують, що інтересам кожної з них відповідає спільна реалізація проектів у сфері надання сучасних освітніх послуг, проведення спільних навчально-виховних заходів.
2. Сторони домовляються спільно діяти на засадах взаємної вигоди та інтересів кожної зі Сторін цього Меморандуму.
3. У процесі виконання намічених спільних цілей Сторони прагнутимуть будувати свої взаємовідносини на підставі рівності, чесного партнерства та захисту інтересів один одного.
4. Для якнайшвидшого досягнення цілей за цим Меморандумом Сторони обмінюються наявною у їхньому розпорядженні науковою інформацією щодо усіх аспектів взаємного інтересу, проводять спільні консультації, науково-практичні семінари, конференції, майстер-класи, профорієнтаційні заходи, встановлюють наукові зв'язки із третіми особами та інформують один одного про результати подібних контактів.
5. Цей Меморандум передбачає за домовленістю Сторін можливість укладання також конкретних угод (на надання освітніх послуг, про спільну діяльність тощо).



6. Цей Меморандум укладений на строк 5 років, протягом якого Сторони залишатимуться зацікавленими у продовженні спільної діяльності. Якщо жодна зі сторін не заявила про наміри розірвати Меморандум, він автоматично продовжується на наступні 5 років.

7. Зміни до цього Меморандуму можуть бути внесені за взаємною згодою Сторін, що оформляється додатковою угодою.

8. Сторони зобов'язуються при виконанні цього Меморандуму не зводити співробітництво до дотримання лише наявних у ній умов, підтримувати ділові контакти та вживати всіх необхідних заходів для забезпечення ефективності та розвитку встановлених ділових зв'язків.

МІСЦЕ ЗНАХОДЖЕННЯ ТА РЕКВІЗИТИ СТОРІН

Кременчуцька міська рада
Полтавської області
Комунальний заклад культури
«Кременчуцька міська
централізована бібліотечна система
для дорослих»
Ідент. код за ЄДРПОУ 05464069
вул. Європейська, 66/13,
м. Кременчук, 39600
тел.: (0536)74-30-65,
e-mail: cbsbook_ab@ukr.net
веб-сторінка: <http://cbsbook.com.ua/>

Кременчуцький національний
університет імені Михайла
Остроградського
Ідент. код за ЄДРПОУ 05385631
вул. Першотравнева, 20,
м. Кременчук, 39600
тел.: (05366) 3-62-17
факс: (05366) 3-60-00
e-mail: nich@kdu.edu.ua
веб-сторінка: www.kdu.edu.ua

Директор КП «КТРК»



Т. О. Майдак

Перший проректор



В. В. Никифоров



Zustricz Foundation
Career Development Center of NGO Sobornist
Luhansk Regional Institute of Postgraduate Pedagogical Education

CERTIFICATE

This certifies that
Alekseienko Natalia
has passed the international internship under the program
FUNDRAISING AND ORGANIZATION OF PROJECT ACTIVITIES IN EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS: EUROPEAN EXPERIENCE
and has developed the educational project on the topic Project of Popularization of Books, Reading, the Development of Reading Culture of Students Book in Virtual Space

Amount: 150 hours / 6 ECTS credits
Learning result: development of professional competencies
Internship period: from June 12 to July 18, 2021
Series and registration number: SZPL/000228

Co-founder of Zustricz Foundation, management expert
Oleksandra Zaporozka
(Poland)

Internship program leader
Prof. Dr. habr. MSc,
Wlodymyr Okulich-Kazancin
(Poland)
PROFESSOR
Department of International Relations
Institute of Education, Sobornist
Luhansk Regional Institute of Postgraduate Pedagogical Education

Chairman of NGO Sobornist,
Prof. Doctor of Philosophy
Mykola Zhurba
(Ukraine)

Director of LRPPPE,
Associate Professor, PhD
Iryna Tymchal
(Ukraine)

Zustricz Foundation
Luhansk Regional Institute of Postgraduate Pedagogical Education
2021

Zustricz Foundation
Career Development Center of NGO Sobornist
Luhansk Regional Institute of Postgraduate Pedagogical Education

CERTIFICATE

This certifies that
Khmil-Chupryna Vita
has passed the international internship under the program
FUNDRAISING AND ORGANIZATION OF PROJECT ACTIVITIES IN EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS: EUROPEAN EXPERIENCE
and has developed the educational project on the topic Project of Popularization of Books, Reading, the Development of Reading Culture of Students Book in Virtual Space

Amount: 150 hours / 6 ECTS credits
Learning result: development of professional competencies
Internship period: from June 12 to July 18, 2021
Series and registration number: SZPL/000536

Co-founder of Zustricz Foundation, management expert
Oleksandra Zaporozka
(Poland)

Internship program leader
Prof. Dr. habr. MSc,
Wlodymyr Okulich-Kazancin
(Poland)
PROFESSOR
Department of International Relations
Institute of Education, Sobornist
Luhansk Regional Institute of Postgraduate Pedagogical Education

Chairman of NGO Sobornist,
Prof. Doctor of Philosophy
Mykola Zhurba
(Ukraine)

Director of LRPPPE,
Associate Professor, PhD
Iryna Tymchal
(Ukraine)

Zustricz Foundation
Luhansk Regional Institute of Postgraduate Pedagogical Education
2021

Zustricz Foundation
Career Development Center of NGO Sobornist
Luhansk Regional Institute of Postgraduate Pedagogical Education

CERTIFICATE

This certifies that
Sizova Ksenia
has passed the international internship under the program
FUNDRAISING AND ORGANIZATION OF PROJECT ACTIVITIES IN EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS: EUROPEAN EXPERIENCE
and has developed the educational project on the topic Project of Popularization of Books, Reading, the Development of Reading Culture of Students Book in Virtual Space

Amount: 150 hours / 6 ECTS credits
Learning result: development of professional competencies
Internship period: from June 12 to July 18, 2021
Series and registration number: SZPL/000556

Co-founder of Zustricz Foundation, management expert
Oleksandra Zaporozka
(Poland)

Internship program leader
Prof. Dr. habr. MSc,
Wlodymyr Okulich-Kazancin
(Poland)
PROFESSOR
Department of International Relations
Institute of Education, Sobornist
Luhansk Regional Institute of Postgraduate Pedagogical Education

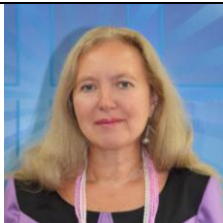
Chairman of NGO Sobornist,
Prof. Doctor of Philosophy
Mykola Zhurba
(Ukraine)

Director of LRPPPE,
Associate Professor, PhD
Iryna Tymchal
(Ukraine)

Zustricz Foundation
Luhansk Regional Institute of Postgraduate Pedagogical Education
2021



ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ



Алексесенко Наталія Михайлівна

кандидатка філологічних наук, доцентка, доцентка кафедри філології та видавничої справи Кременчуцького національного університету імені Михайла Остроградського, м. Кременчук

Коло наукових інтересів: філологія, лінгвістика тексту

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-3574-4777>



Беспарточна Олена Іванівна

кандидатка педагогічних наук, доцентка, член-кореспондентка Української академії акмеологічних наук, доцентка кафедри психології, педагогіки та філософії Кременчуцького національного університету імені Михайла Остроградського, м. Кременчук

Коло наукових інтересів: професійне навчання, педагогіка вищої школи, новітні освітні технології, психологія сімейних взаємовідносин

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8210-314X>



Білоус Руслана Миколаївна

кандидатка психологічних наук, доцентка, доцентка кафедри психології, педагогіки та філософії Кременчуцького національного університету імені Михайла Остроградського, м. Кременчук

Коло наукових інтересів: вікова та педагогічна психологія, психологія міжособистісної взаємодії; методологія психокорекції особистості; психологія діяльності особистості в екстремальних умовах; психотравма.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3524-7823>

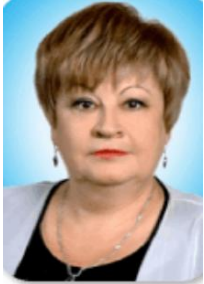
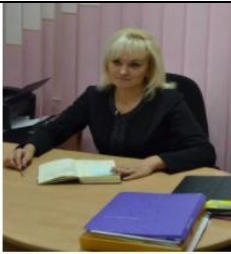




	<p>Давидова Оксана Володимирівна кандидатка психологічних наук, старша викладачка кафедри психології, педагогіки та філософії Кременчуцького національного університету імені Михайла Остроградського, м. Кременчук Коло наукових інтересів: педагогічна та вікова психологія, психологія дитячо-батьківських стосунків, психологічна допомога в кризових ситуаціях, підтримка особистості в саморозвитку та саморегуляції ORCID: https://orcid.org/0000-0003-3553-7118</p>
	<p>Дучимінська Тамара Іванівна кандидатка психологічних наук, доцентка кафедри практичної психології та психодіагностики Волинського національного університету імені Лесі Українки, м. Луцьк Коло наукових інтересів: психодіагностика та математичні методи в психології ORCID: https://orcid.org/0000-0002-3352-3188</p>
	<p>Замелюк Марія Іванівна кандидатка педагогічних наук, старша викладачка кафедри теорії та методики дошкільної освіти, КЗВО «Луцький педагогічний коледж, м. Луцьк Коло наукових інтересів: сімейна педагогіка, робота з обдарованими дітьми дошкільного віку, казкотерапія, арттерапевтичний підхід у роботі з дітьми дошкільного віку ORCID: https://orcid.org/0000-0001-6352-7908</p>
	<p>Літвінова Ольга Володимирівна кандидатка психологічних наук, доцента, доцентка кафедри психології, педагогіки та філософії Кременчуцького національного університету імені Михайла Остроградського, м. Кременчук Коло наукових інтересів: соціальна психологія, кризова психологія, арт-терапія, психокорекція, клінічна психологія ORCID: https://orcid.org/0000-0001-5261-6358</p>



	<p>Магдисюк Людмила Іванівна кандидатка психологічних наук, доцентка кафедри практичної психології та психодіагностики Волинського національного університету імені Лесі Українки, м. Луцьк Коло наукових інтересів: арттерапія в роботі з дітьми та дорослими, психологія сімейної кризи, медико-психологічне консультування, судова психологія ORCID: https://orcid.org/0000-0002-5304-933X</p>
	<p>Оксенчук Тетяна Володимирівна викладачка кафедри теорії та методики дошкільної освіти, КЗВО «Луцький педагогічний коледж», м. Луцьк Коло наукових інтересів: дошкільна педагогіка ORCID: https://orcid.org/0000-0002-2476-0587</p>
	<p>Осадчий Віктор Володимирович старший викладач кафедри гуманітарних наук, культури і мистецтва Кременчуцького національного університету імені Михайла Остроградського, м. Кременчук Коло наукових інтересів: мистецтвознавство, графічний дизайн, методика викладання рисунка і живопису. ORCID: https://orcid.org/0000-0003-1197-7506</p>
	<p>ПЕРЕВОЗНЮК Вікторія Вадимівна кандидатка педагогічних наук, доцентка кафедри філології та видавничої справи Кременчуцького національного університету імені Михайла Остроградського, м. Кременчук Коло наукових інтересів: лінгвістика художнього тексту, методика викладання англійської мови і літератури ORCID: https://orcid.org/0000-0001-9225-3459</p>



	<p>Поясок Тамара Борисівна докторка педагогічних наук, професорка, академік Української академії акмеологічних наук, декан факультету права, гуманітарних і соціальних наук Кременчуцького національного університету імені Михайла Остроградського, м. Кременчук Коло наукових інтересів: педагогіка вищої школи, професійна освіта, інноваційні технології у вищій освіті ORCID: https://orcid.org/0000-0003-2818-6524</p>
	<p>Пуш Олена Анатоліївна кандидатка педагогічних наук, викладачка кафедри педагогіки, психології та окремих методик, КЗВО «Луцький педагогічний коледж, м. Луцьк Коло наукових інтересів: загальна педагогіка та історія педагогіки ORCID: https://orcid.org/0000-0002-5838-521X</p>
	<p>Резніченко Олена Леонідівна старша викладачка кафедри філології та видавничої справи Кременчуцького національного університету імені Михайла Остроградського, м. Кременчук Коло наукових інтересів: лінгвістика, методика викладання англійської мови і літератури ORCID: https://orcid.org/0000-0003-3551-1815</p>
	<p>Сізова Ксенія Леонідівна докторка філологічних наук, професорка, завідувачка кафедри філології та видавничої справи Кременчуцького національного університету імені Михайла Остроградського, м. Кременчук Коло наукових інтересів: лінгвістика художнього тексту, літературознавство, методика викладання мови і літератури. ORCID: http://orcid.org/0000-0002-3269-6343</p>



	<p>Сошенко Світлана Михайлівна кандидатка педагогічних наук, доцентка, доцентка кафедри психології, педагогіки і філософії Кременчуцького національного університету імені Михайла Остроградського, м. Кременчук Коло наукових інтересів: педагогіка, методика викладання української мови і літератури. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-5634-2945</p>
	<p>Супрун Людмила Вікторівна докторка наук із соціальних комунікацій, професорка кафедри журналістики та українознавства Національного університету водного господарства та природокористування, м. Рівне Коло наукових інтересів: теорія та історія соціальних комунікацій, медіалінгвістика, медіакультура, загальне мовознавство. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-9427-922X</p>
	<p>Хміль-Чуприна Віта Віталіївна кандидатка наук із соціальних комунікацій, старша викладачка кафедри філології та видавничої справи Кременчуцького національного університету імені Михайла Остроградського, м. Кременчук Коло наукових інтересів: соціальні комунікації, нові медіа, популяризація читання у ЗМК. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-2466-5352</p>



Наукове видання

Колектив авторів: Алексєєнко Наталія Михайлівна, Беспарточна Олена Іванівна, Білоус Руслана Миколаївна, Давидова Оксана Володимирівна, Дучимінська Тамара Іванівна, Земелюк Марія Іванівна, Літвінова Ольга Володимирівна, Магдисюк Людмила Іванівна, Оксенчук Тетяна Володимирівна, Осадчий Віктор Володимирович, Перевознюк Вікторія Вадимівна, Поясок Тамара Борисівна, Пуш Олена Анатоліївна, Резніченко Олена Леонідівна, Сізова Ксенія Леонідівна, Сошенко Світлана Михайлівна, Супрун Людмила Вікторівна, Хміль-Чуприна Віта Віталіївна

ШЛЯХИ ПОДОЛАННЯ КРИЗИ ЧИТАННЯ: СОЦІАЛЬНОКОМУНІКАЦІЙНИЙ ТА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТИ

Монографія

Друкється за авторською редакцією

За загальною редакцією К. Л. Сізової
Оригінал-макет виготовлено Видавничим відділом КрНУ
Виконавець Д. О. Матузко
Дизайн обкладинки – В. В. Осадчий

Підписано до друку 12.12.07. Формат 60x84^{1/16}. Вид. № 735. Гарнітура Arial. Папір офсетний.
Друк цифровий. Наклад 350. Ум. друк. арк. 7,25. Обл.-вид. арк. 8,9. Зам. № 27-4213.

Видавничо-поліграфічний центр "Київський університет"
01601, Київ, б-р Т. Шевченка, 14, кімн. 43
☎ (38044) 239 32 22; (38044) 239 31 72; факс (38044) 239 31 28.
Свідоцтво внесено до Державного реєстру ДК № 1103 від 31.10.02.
E-mail: vydav_polygraph@univ.kiev.ua
WWW: <http://vpc.univ.kiev.ua>