

**НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ
УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ М.П. ДРАГОМАНОВА**

ОСВІТНІЙ ДИСКУРС:
ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ

ГУМАНІТАРНІ НАУКИ

ВИПУСК 15 (7-8)

**КИЇВ
2019**

Фахове видання

з філософських, педагогічних наук затверджено наказом Міністерства освіти і науки України

(№326 від 04.04.2018 року)

ОСВІТНІЙ ДИСКУРС: збірник наукових праць

Свідectво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації:
серія KB № 22989-12889 ПР від 11 грудня 2017 року

Друкується за рішенням

Вченої ради Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова
(протокол № 15 від 26 червня 2019 року)

Шеф – редактор: Андрущенко В. П., доктор філософських наук, професор, член-кореспондент НАН України, академік НАПН України (Україна, Київ)

Головний редактор: Кивлюк О. П., доктор філософських наук, професор (Україна, Київ)

Відповідальний редактор: Мордоус І. О., кандидат педагогічних наук, доцент (Україна, Київ)

Редакційна колегія:

Андрущенко В. П., доктор філософських наук, професор, член-кореспондент НАН України, академік НАПН України (Україна, Київ)

Андрушкевич Ф., доктор педагогічних наук, професор (Польща, Ополе)

Бобрицька В. І., доктор педагогічних наук, професор (Україна, Київ)

Бондаренко В. Д., доктор філософських наук, професор (Україна, Київ)

Вашкевич В. М., доктор філософських наук, професор (Україна, Київ)

Вернидуб Р. М., доктор філософських наук, професор (Україна, Київ)

Воронкова В. Г., доктор філософських наук, професор (Україна, Запоріжжя)

Гавриленко Т. Л., кандидат педагогічних наук, доцент (Україна, Чернігів)

Гаврілова Л. Г., доктор педагогічних наук, професор (Україна, Київ)

Добродум О. В., доктор філософських наук, професор (Україна, Київ)

Доній Н. Є., доктор філософських наук, професор (Україна, Чернігів)

Жалдак М. І., доктор педагогічних наук, професор, академік НАПН України (Україна, Київ)

Кивлюк О. П., доктор філософських наук, професор (Україна, Київ)

Костюк Ю. С., кандидат педагогічних наук, доцент (Україна, Київ)

Кухар Л. О., кандидат педагогічних наук (Україна, Київ)

Луценко І. О., доктор педагогічних наук, професор (Україна, Київ)

Макаренко Л. Л., доктор педагогічних наук, професор (Україна, Київ)

Матвієнко О. В., доктор педагогічних наук, професор (Україна, Київ)

Матусевич Т. В., кандидат філософських наук (Україна, Київ)

Мезарош К., доктор філософії, доцент кафедри філософії та комунікацій (Румунія, Тімішоар)

Мордоус І. О., кандидат педагогічних наук, доцент (Україна, Київ)

Мудрецка І., доктор педагогічних наук, професор (Польща, Ополе)

Олексенко Р. І., доктор філософських наук, професор (Україна, Мелітополь)

Пронтенко К. В., доктор педагогічних наук, доцент (Україна, Житомир)

Путров С. Ю., доктор філософських наук, професор (Україна, Київ)

Рідей Н. М., доктор педагогічних наук, професор (Україна, Київ)

Савельєв В. Л., доктор історичних наук, професор (Україна, Київ)

Савенкова Л. В., кандидат педагогічних наук, доцент (Україна, Київ)

Свириденко Д. Б., доктор філософських наук, доцент (Україна, Київ)

Слабко В. М., доктор педагогічних наук, доцент (Україна, Київ)

Сущенко Л. П., доктор педагогічних наук, професор (Україна, Київ)

Тимошенко О. В., доктор педагогічних наук, професор (Україна, Київ)

Терепиций С. О., доктор філософських наук, доцент (Україна, Київ)

Хижна О. П., доктор педагогічних наук, професор (Україна, Київ)

Цзоу Ч., кандидат філософських наук, доцент (Китай, Маомін)

Шиндаулова Р., доктор філософських наук, доцент (Казахстан, Алмати)

Ягодзінський С. М., доктор філософських наук, професор (Україна, Київ)

Яценко О. Д., кандидат філософських наук, доцент (Україна, Київ)

Яшанов С. М., доктор педагогічних наук, професор (Україна, Київ)

Концепція збірника базується на багатоплановому науковому висвітленні проблем сучасної освіти і науки в умовах полікультурного глобалізаційного суспільства. Основні рубрики охоплюють всі освітні галузі (науки про освіту; філософія освіти; освітні вимірювання; дошкільна, початкова, середня, професійна, вища освіта, менеджмент освітньої діяльності тощо). Розрахований на фахівців гуманітарних наук.

ОСВІТНІЙ ДИСКУРС : збірник наукових праць / Голов. ред. О. П. Кивлюк. – Київ : «Видавництво «Гілея», 2019. – Випуск 15 (7-8) : гуманітарні науки. – 125 с.

© Редакційна колегія, 2019

© Автори статей, 2019

© Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, 2019

© ПП «Видавництво «Гілея», 2019

**NATIONAL PEDAGOGICAL
DRAGOMANOV UNIVERSITY**

**EDUCATIONAL
DISCOURSE:
COLLECTION OF SCIENTIFIC PAPERS**

HUMANITIES SCIENCES

VOLUME 15 (7-8)

KYIV
2019

Scientific professional publication on pedagogy and philosophy
(order of the Ministry of Education and Science No. 326 dated April 4, 2018)

EDUCATIONAL DISCOURSE: collection of scientific papers

Certificate of printed mass media's state registration:
Series KB № 22989-12889 IIP from December 11th, 2017

Printed by decision

Academic Council of National Pedagogical Dragomanov University
(protocol № 15 from June 26, 2019)

Honored Chief Editor: Andrushchenko V. P., Doctor of Philosophical Sciences, Professor, Corresponding Member of NASU, Acad. of NAPS Ukraine (Ukraine, Kyiv)

Chief Editor: Kyvliuk O. P., Doctor of Philosophical Sciences, Professor, (Ukraine, Kyiv)

Responsible Editor: Mordous I. O., PhD in Pedagogy, Associate Professor (Ukraine, Kyiv)

Editorial board:

Viktor Andrushchenko, Doctor of Philosophical Sciences, Professor, Corresponding Member of NASU, Acad. Of NAPSU (Ukraine, Kyiv)

Fabian Andrushkevych, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Poland, Opole)

Valentyna Bobrytska, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Ukraine, Kyiv)

Viktor Bondarenko, Doctor of Philosophical Sciences, Professor (Ukraine, Kyiv)

Viktor Vashkevych, Doctor of Philosophical Sciences, Professor (Ukraine, Kyiv)

Roman Vernydub, Doctor of Philosophical Sciences, Professor (Ukraine, Kyiv)

Valentyna Voronkova, Doctor of Philosophical Sciences, Professor (Ukraine, Zaporizhzhia)

Tatiana Gavrylenko, PhD in Pedagogy, Associate Professor (Ukraine, Chernihiv)

Liudmyla Gavrilova, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Ukraine, Kyiv)

Olha Dobrodum, Doctor of Philosophical Sciences, Professor (Ukraine, Kyiv)

Nataliia Donii, Doctor of Philosophical Sciences, Professor (Ukraine, Chernihiv)

Myroslav Zhaldak, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Acad. of NAPSU (Ukraine, Kyiv)

Olha Kyvliuk, Doctor of Philosophical Sciences, Professor (Ukraine, Kyiv)

Yuliia Kostyuk, PhD in Pedagogy, Associate Professor (Ukraine, Kyiv)

Liudmyla Kukhar, PhD in Pedagogy, Associate Professor (Ukraine, Kyiv)

Iryna Lutsenko, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Ukraine, Kyiv)

Lesia Makarenko, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Ukraine, Kyiv)

Olena Matviienko, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Ukraine, Kyiv)

Tatiana Matusevych, PhD in Philosophy, Associate Professor (Ukraine, Kyiv)

Claudiu Mesarosh, PhD in Philosophy, Associate Professor (Romania, Timisoara)

Iryna Mordous, PhD in Pedagogy, Associate Professor (Ukraine, Kyiv)

Irena Mudretska, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Poland, Opole)

Roman Oleksenko, Doctor of Philosophical Sciences, Professor (Ukraine, Melitopol)

Konstantyn Prontenko, Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor (Ukraine, Zhytomyr)

Sergii Putrov, Doctor of Philosophical Sciences, Professor (Ukraine, Kyiv)

Nataliia Ridei, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Ukraine, Kyiv)

Volodymyr Saveliev, Doctor of Historical Sciences, Professor (Ukraine, Kyiv)

Liudmyla Savenkova, PhD in Pedagogy, Associate Professor (Ukraine, Kyiv)

Denys Svyrydenko, Doctor of Philosophical Sciences, Associate Professor (Ukraine, Kyiv)

Volodymyr Slabko, Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor (Ukraine, Kyiv)

Liudmyla Sushchenko, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Ukraine, Kyiv)

Oleksii Tymoshenko, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Ukraine, Kyiv)

Sergii Terepyshchyi, Doctor of Philosophical Sciences, Associate Professor (Ukraine, Kyiv)

Olha Khyzhna, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Ukraine, Kiev)

Chenzhan Zou, PhD in Philosophy, Associate Professor (China, Maomin)

Raushan Shyndaulova, Doctor of Philosophical Sciences, Associate Professor (Kazakhstan, Almaty)

Sergii Yahodzinskyi, Doctor of Philosophical Sciences, Professor (Ukraine, Kyiv)

Olena Yatsenko, PhD in Philosophy, Associate Professor (Ukraine, Kyiv)

Sergii Yashanov, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Ukraine, Kyiv)

The collections' concept is based on a multifaceted scientific coverage of the problems of modern education and science in terms of multicultural globalizational society. The main headings cover all educational areas (sciences about education; Philosophy of education; Educational measurements; Pre-school, primary, secondary, vocational, higher education, management of educational activities, etc.). It is designed for specialists in the humanities.

EDUCATIONAL DISCOURSE : COLLECTION OF SCIENTIFIC PAPERS / Chief Editor O. P. Kyvliuk. – Kyiv : «Publishing house «Hileya», 2019. – Volume 15 (7-8) : humanities sciences. – 125p.

ЗМІСТ**СОЦІОКУЛЬТУРНИЙ ВИМІР ІННОВАЦІЙНИХ ПРОЦЕСІВ**

О. Д. Яценко	Конститутивні функції символічних форм культури Е. Кассіра	7
Ф. Г. Ревін	Конститутивні аспекти колективної діяльності: умови та протиріччя реалізації кооперативних відносин	22
Г. В. Хоменко	Освіта в конфліктному суспільстві: розвиток ідей толерантності	38

ІННОВАЦІЇ В ОСВІТІ

В. А. Мізюк	Аналіз готовності закладів загальної середньої освіти до впровадження цифрової освіти	51
М. Є. Чумак	Внесок українських педагогів-фізиків у розвиток вітчизняної освіти та науки (перше двадцятиріччя XX століття)	66
В. М. Слабко М. М. Марусинець О. О. Стрельник	"Formal" and "non-formal" education in the differentiation of intrinsic properties	76
Н. А. Доценко	Дослідження стану використання навчальних комп'ютерних інтерактивних тренажерів в умовах інформаційно-освітнього середовища при підготовці бакалаврів з агроінженерії	90

СУЧАСНА ШКОЛА: НАВЧАННЯ, РОЗВИТОК, ВИХОВАННЯ

В. А. Трунова	Вивчення української мови молодшими школярами в умовах багатомовності	105
----------------------	---	------------

CONTENT***SOCIO-CULTURAL DIMENSION OF INNOVATION PROCESSES***

<i>O. Yatsenko</i>	The constitutive functions of symbolic forms of culture E. Cassirer	7
<i>F. Revin</i>	Constitutive aspects of joint activity: prerequisites and contradictions of realizing cooperative relations	22
<i>G. Khomenko</i>	Education in conflict society: development of ideas of tolerance	38

INNOVATIONS IN EDUCATION

<i>V. Miziuk</i>	Analysis of the readiness of general secondary education institutions to introduce digital education	51
<i>M. Chumak</i>	The contribution of Ukrainian physics teachers to development of domestic education and science (first two decades of the 20th century)	66
<i>V. Slabko</i> <i>M. Marusynets</i> <i>O. Strelnik</i>	"Formal" and "non-formal" education in the differentiation of intrinsic properties	76
<i>N. Dotsenko</i>	Investigation of the state of using educational computer interactive simulators in the conditions of the informational and educational environment for preparation bachelors in agricultural engineering	90

MODERN SCHOOL: TEACHING, DEVELOPMENT, UPBRINGING

<i>V. Trunova</i>	Studying Ukrainian in primary school in multilingualism	105
--------------------------	---	------------

СОЦІОКУЛЬТУРНИЙ ВИМІР ІННОВАЦІЙНИХ ПРОЦЕСІВ

DOI 10.33930/ed.2019.5007.15(7-8)-1

УДК 130.2:165.212

КОНСТИТУТИВНІ ФУНКЦІЇ СИМВОЛІЧНИХ ФОРМ КУЛЬТУРИ Е. КАССИРЕРА

THE CONSTITUTIVE FUNCTIONS OF SYMBOLIC FORMS OF
CULTURE E. CASSIRER

О. Д. Яценко

Актуальність дослідження. Проблема філософського осмислення феномену культури в різних варіаціях та методологіях незмінно представлена у світоглядному дискурсі. Особливо в умовах ситуації, коли сам характер існування культури набуває ознак проблематичності та кризовості. В таких випадках доцільним є верифікація механізмів культури, аналітика процедур її (культури) становлення, формування та динаміки. Е. Кассіер був якщо не першим, то найвідомішим автором, який безапеляційно зазначив атрибуцію людської сутності та існування у просторі символічних форм культури. Тим самим культура набула необхідної легітимізації щодо констатувальних технік мислення, сприйняття та діяльності. Чи є підстави вважати ці процеси спонтанними та варіативними, або швидше каузальними та універсальними? В контексті зростання темпів глобалізації та масиву постколоніальних критик ця проблема набуває особливого значення та ваги.

Постановка проблеми. Основною проблемою дослідження є відповідь на питання: епістемо-

Urgency of the research. The problem of philosophical comprehension of the phenomenon of culture in different variations and methodologies is invariably presented in the worldview discourse. Especially when the nature of the existence of culture becomes problematic and crisis. In such cases, it is advisable to verify the mechanisms of culture, to analyze the procedures of its (culture) formation and dynamics. E. Cassirer was, if not the first, but the most famous author, who unambiguously noted the attribution of human essence and existence in the space of symbolic forms of culture. Thus, culture has acquired the necessary legitimization for the ascertainment techniques of thinking, perception and activity. Are there any reasons to consider these processes as spontaneous and variational, or rather causal and universal? In the context of the increasing pace of globalization and the mass of post-colonial critics, this problem is of particular importance and meaning.

Target setting. The main problem of the study is the answer to the question: are epistemological,

логічні, аксіологічні та діяльнісні конструкти людської суб'єктивності є універсальними та інваріантними в історико-культурній ретроспективі, або їхній зміст детермінований відповідним соціокультурним контекстом формування та сталості?

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Роботи Е. Кассіра викликають стійкий інтерес з боку науковців різних галузей знання та специфіки дослідження. В філософському аспекті вже хрестоматійними стали роботи К. Свасьяна, О. Ф. Лосева, Ю. М. Лотмана, В. С. Біблера та інших із вивчення, інтерпретації та аналітики системи розуміння світу і людини Е. Кассіром. Починаючи від фундаментальних рівнів феномено-логії до соціальних форм освіти, політики та державності. Так, Jeremy Heis (2011) вважає метод символічних форм у філософії математики Е. Кассіра одним з найбільш змістовних з огляду на критику евклідової геометрії. Christine Ludl (2015) посилається на методологію дослідження фактів та артефактів культури Е. Кассіра, який наполягав на конститутивній природі сприйняття та мислення. Цю ідею підтримує Emmanuel Alloa (2015), яка аналізує проблему перспективи сприйняття та оцінки дійсності. С. Р. Гаєвська (2015) прагне з'ясувати закономірності розуміння людини крізь призму символічних форм, які є "морфологією" духа. Мінаков М. А. (2006) наполягає на значенні історичної традиції в формування засад мислення та

axiological, and activity constructs of human subjectivity universal and invariant in historical and cultural retrospective, or their content determined by the appropriate socio-cultural context of formation and sustainability?

Actual scientific researches and issues analysis.

E. Cassirer's works are of constant interest from scientists of various fields of knowledge and specificity of research. In the philosophical aspect, the works of K. Swasyan, A. Losev, Yu. Lotman, V. Bibler and others on the study, interpretation and analytics of the system of understanding of the world and a human by E. Cassirer became already a textbook. So, Jeremy Heis (2011) considers the method of symbolic forms in the philosophy of mathematics of E. Cassirer one of the most meaningful in view of the criticism of Euclidean geometry. Christine Ludl (2015) refers to a methodology for the study of the facts and artifacts of E. Cassirer's culture, which insisted on the constitutive nature of perception and thinking. This idea is supported by Emmanuel Alloa (2015), who analyzes the problem of the perspective of perception and assessment of reality. S. Gayevska (2015) seeks to elucidate patterns of human understanding through the prism of symbolic forms that are the "morphology" of the spirit. Minakov M. (2006) insists on the importance of the historical tradition in forming the foundations of thinking and knowing the world. Jon Solomon (2009) explores the problem of narrative on the basis of theoretical concepts of E. Cassirer's

пізнання світу. Jon Solomon (2009) досліджує проблему нарративу на прикладі теоретичних положень філософії Е. Кассіра та сучасних процесів глобалізації. Проблему взаємодії культур та різних світоглядних систем досліджує Stephan Steiner (2015). Oli Belas (2018) критикує освітні практики, засновані виключно на понятті знань. Авторка застосовує філософію символічних форм Е. Кассіра для того, щоб проілюструвати зв'язок між знаннями та часом. І.Віктор (2018) застосовує епістемологічну методологію дослідження Е. Кассіра до вивчення специфікацій української культури.

Постановка завдання.

Звернення до філософської спадщини Е. Кассіра є продуктивним у вивченні проблеми універсальності / контекстуальності основних процедур мислення, сприйняття та діяльності людини. Іншими словами, чи дійсно символічні форми формують суб'єктивність, або тільки впорядковують хаос емпіричного сприйняття?

Виклад основного матеріалу.

Основним інструментом взаємодії людини зі світом Е. Кассіра називає символ. Саме здатність людини створювати та оперувати символами мислитель вважає атрибутивною та значущою рисою людської сутності. Створення символів не є репрезентативною діяльністю людини щодо реальності, а конститутивною. Іншими словами, людина не відображає предмети та процеси світу у свідомості а сама свідомість проектує певний

philosophy and contemporary processes of globalization. The problem of interaction between cultures and different worldviews is explored by Stephan Steiner (2015). Oli Belas (2018) criticizes educational practices based solely on the concept of knowledge. The author applies the philosophy of E. Cassirer's symbolic forms in order to illustrate the connection between knowledge and time. I. Victor (2018) applies the epistemological methodology of E. Cassirer's research to the study of the specifications of Ukrainian culture.

The research objective.

Appeal to the philosophical heritage of E. Cassirer is productive in exploring the problem of universality / contextuality of the basic procedures of thinking, perception and human activity. In other words, do symbolic forms really shape subjectivity, or do they just sort out the chaos of empirical perception?

The statement of basic material.

The main instrument of human interaction with the world is called by Cassirer as symbol. It is the ability of a person to create and operate with symbols, that the thinker attributes as a significant feature of the human essence. Character of creation is not representative of human activity in reality, but constitutive. In other words, the person does not reflect the objects and processes of the world in consciousness, and the consciousness itself projects a certain symbolic meaning of reality. The symbol outlines of the procedure for defining

символозмістовний образ реальності. Символ окреслює контур процедури означення предмету або явища, і в цьому його трансцендентальна природа.

Всі символічні форми відрізняються за своєю специфікою (змістовною, експресивно-репрезентативною, логічно-вербальною тощо), але всі вони мають подібну структуру. Структуризація символічної форми відбувається за диференціацією типу зв'язку між спекулятивним та емпіричним, і включає в себе вираження (сприйняття), репрезентацію (споглядання), чисте значення (поняття). Тобто, формування корпусу культури відбувається як діалектичний процес абстрагування відомостей емпіричного досвіду, який, в свою чергу, детермінований абстрактними символічними формами. Показовим у цьому відношенні є постулювання того, що порівнюються між собою не окремі відомості емпірики, а абстрактні форми, що позначають і визначають сприйняття. Відбувається цей акт на етапі трансформації сприйняття в уявлення.

Висновки. Символ є заміником речі, і не обтяжений каузальністю матеріального світу, потенційно необмежений у можливостях означення, навіть того, що не існує. Мова, міф, релігія, мистецтво, наука – всі ці форми тільки умовно пов'язані зі світом речей, і для аргументації своєї онтології такої атрибуції не потребують. Відомо, що феномен культури перманентно перебуває в епіцентрі критичного філософського дискурсу.

an object or phenomenon, and in this its transcendental nature.

All symbolic forms differ in their specificity (meaningful, expressive-representational, logical-verbal, etc.), but they all have a similar structure. The structure of the symbolic form is differentiated by the type of connection between speculative and empirical, and includes expression (perception), representation (contemplation), pure meaning (concept). That is, the formation of a corpus of culture occurs as a dialectical process of abstracting information of empirical experience, which in turn is determined by abstract symbolic forms. Indicative in this respect is the postulation that not individual pieces of empiricism are compared, but abstract forms denoting and defining perception. This act occurs at the stage of transformation of perception into imagination.

Conclusions. The symbol is a substitute for things, and not burdened by the causality of the material world, potentially unlimited in the possibilities of definition, even that does not exist. Language, myth, religion, art, science - all these forms are only conditionally related to the world of things, and they do not need such attribution to justify their ontology. It is well known that the phenomenon of culture is permanently at the epicenter of critical philosophical discourse. The

Валюативний спектр інтерпретацій призначення та змісту культури варіюється від захопливо-схвальних теорій (Ф.-М. Вольтер, Ф. Фіхте) до нищівної критики її впливу та подальшої долі (Ж.-Ж. Руссо, Ф. Ніцше). Безсумнівним є факт того, що культура продукує власну онтологію, відмінну від природної. І людина втрачає як свої природні інстинкти, так і абсолютизм вітальних цінностей. І закономірно, що розрив між позначуванним та позначальним згодом стрімко зростатиме.

Ключові слова: символ, суб'єктивність, символічна форма, трансценденція, онтологія.

currency range of interpretations of the purpose and content of culture varies from fascinating-approving theories (F.-M. Voltaire, F. Fichte) to the shattering critique of its influence and subsequent fate (J.-J. Rousseau, F. Nietzsche). It is undoubtedly a fact that culture produces its own ontology other than natural. And a person loses both his natural instincts and absolutism of vital values. And it is natural that the gap between the marking and the marked will increase rapidly.

Key words: symbol, subjectivity, symbolic form, transcendence, ontology.

Актуальність дослідження. Проблема філософського осмислення феномену культури в різних варіаціях та методологіях незмінно представлена у світоглядному дискурсі. Особливо в умовах ситуації, коли сам характер існування культури набуває ознак проблематичності та кризовості. В таких випадках доцільним є верифікація механізмів культури, аналітика процедур її (культури) становлення, формування та динаміки. Е. Кассіерер був якщо не першим, то найвідомішим автором, який безапеляційно зазначив атрибуцію людської сутності та існування у просторі символічних форм культури. Тим самим культура набула необхідної легітимізації щодо констатувальних технік мислення, сприйняття та діяльності. Чи є підстави вважати ці процеси спонтанними та варіативними, або швидше каузальними та універсальними? В контексті зростання темпів глобалізації та масиву постколоніальних критик ця проблема набуває особливого значення та ваги.

Постановка проблеми. Основною проблемою дослідження є відповідь на питання: епістемологічні, аксіологічні та діяльнісні конструкти людської суб'єктивності є універсальними та інваріантними в історико-культурній ретроспективі, або їхній зміст детермінований відповідним соціокультурним контекстом формування та сталості?

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Роботи Е. Кассіра викликають стійкий інтерес з боку науковців різних галузей знання та специфіки дослідження. В філософському аспекті вже хрестоматійними стали роботи К. Свасьяна, О. Ф. Лосєва, Ю. М. Лотмана, В. С. Біблера та інших із вивчення, інтерпретації та аналітики системи розуміння світу і людини Е. Кассіром. Починаючи від фундаментальних рівнів феноменології до соціальних форм освіти, політики та державності. Так, Jeremy Heis (2011) актуалізує проблему геометрії простору, яка набуває особливої гостроти в період домінування аналітичної філософії. Автор вважає метод символічних форм у філософії математики Е. Кассіра одним з найбільш змістовних з огляду на критику евклідової геометрії. Філософський метод Кассіра фактично розширює уявлення про будову реальності та межі і можливості її сприйняття. Інша дослідниця Christine Ludl (2015) прагне розв'язати проблему зв'язку між теорією та емпірикою за допомогою поняття репрезентації. Авторка посиляється на методологію дослідження фактів та артефактів культури Е. Кассіра, який наполягав на конститутивній природі сприйняття та мислення. Цю ідею підтримує Emmanuel Alloa (2015) аналізує проблему перспективи сприйняття та оцінки дійсності. Вона переконана, що на підставі вивчення робіт Е. Кассіра, немає жодних підстав вважати перспективу однією із символічних форм. Навпаки, всі символічні форми, про які писав Кассіер, втілюють вже визначену перспективу для взаємодії зі світом. С. Р. Гаєвська (2015) прагне з'ясувати закономірності розуміння людини крізь призму символічних форм, які є "морфологією" духа. Єдність культури зумовлена єдністю її символічної конструкції, яка маркує хаотичність реального світу у впорядковану та співрозмірну людині дійсність. М. А. Мінаков (2006) наполягає на значенні історичної традиції в формування засад мислення та пізнання світу. Відповідно, символічні форми мають універсальну атрибуцію та індивідуальне втілення.

Теоретичний рівень екстраполяції концептуальних положень системи символічних форм знаходить свій відбиток й рівні суспільного життя. Jon Solomon (2009) досліджує проблему наративу на прикладі теоретичних положень філософії Е. Кассіра та сучасних процесів глобалізації. В контексті постколоніального мислення особливого значення набуває "трансляційний поворот" як народження "глобальної англійської", універсальної мови сучасного

світу. Автор зауважує, читання китайського перекладу робіт Е. Кассіра демонструє асиметрію в глобальному режимі перекладу, що пояснюється автохтонними для кожної культури просторово-геометричними концептуалізаціями. Відповідно, символічні форми культури вирізняються глибиною оригінальністю по відношенню одна до одної, та не мають можливості однозначної реконструкції. Проблему взаємодії культур та різних світоглядних систем досліджує Stephan Steiner (2015). На прикладі знаменитої “Даосської дискусії” Е. Кассіра та М. Гайдеггера автор аналізує проблему пояснення систематичної філософії без історичної ретроспективи. Проблема інтелектуальної історії в контексті категоріальності мислення та дискурсу формалізацій культури розкривається якнайповніше в діалогічності зіткнення різних систем філософії. Саме в таких зіткненнях розкривається справжній зміст концептуальних конструкцій. Відповідно, Oli Belas (2018) критикує освітні практики, засновані виключно на понятті знань. Авторка застосовує філософію символічних форм Е. Кассіра для того, щоб проілюструвати зв’язок між знаннями та часом. Так, Е. Кассіер розуміє знання як продуктивне та виражене питання, тому дослідниця вважає абсурдною картину знання як “будівельних блоків” та спроби ієрархізувати предметні області.

На особливу згадку заслуговує робота І. Віктора (2018). Автор застосовує епістемологічну методологію дослідження Е. Кассіра до вивчення специфікацій української культури. Таким чином автор доводить універсальний та продуктивний характер філософських концептуалізацій Е. Кассіра.

Постановка завдання. Звернення до філософської спадщини Е. Кассіра є продуктивним у вивченні проблеми універсальності / контекстуальності основних процедур мислення, сприйняття та діяльності людини. Іншими словами, чи дійсно символічні форми формують суб’єктивність, або тільки впорядковують хаос емпіричного сприйняття?

Виклад основного матеріалу. Представник Марбургської школи неокантіанства Е. Кассіер продукує оригінальний та доцільний за змістом дискурс феномену культури. Основними концептами його філософської системи є символ та символічні структури. У розумінні культури автор дотримується лінії контрадикторності природи та культури, властивої неокантіанству в

цілому. Біологічні та фізіологічні показники людського існування не надають необхідних передумов для самореалізації сутності індивіда та спільноти. Потенціал людського мислення не обмежується локальністю часу/простору реалізації активності, а переважає природний функціонал людини як біологічної істоти. Ця перевага, зрушення та здійснення, лежить в основі трансцендування як фундаментальної якості мисленнєвих процесів і проектування навколишнього людині середовища. Тому культура як така над-природна, принципово інша за змістом, сутністю та призначенням.

Основним інструментом взаємодії людини зі світом Кассіерер називає символ. Саме здатність людини створювати та оперувати символами мислитель вважає атрибутивною та значущою рисою людської сутності. Створення символів не є репрезентативною діяльністю людини щодо реальності, а конститутивною. Іншими словами, людина не відображає предмети та процеси світу у свідомості а сама свідомість проектує певний символізмозмістовний образ реальності. Символ окреслює контур процедури означення предмету або явища, і в цьому його трансцендентальна природа.

Відносно мислення та пізнання символ, по Кассіереру, є апіорною формою, що регламентує та конститує сприйняття та аналітику дійсності. Тому символ є необхідним атрибутом і передумовою мислення та діяльності. Автор акцентує що символ: "...такий знак і в той же час такий образ, який внаслідок своєрідного поєднання в ньому моментів чуттєвості (не тільки пасивної, але і активної) з моментами чистої активності духа містить в собі ніби деяку магічну силу, дією якої встановлюється і навіть створюється для нас сама сутність речі" [4, с. 55] Людина, як *homo symbolicum*, створює символічну реальність культури, яка переформатує її біологічні інстинкти та потреби, стає родовою сутністю або "матрицею" навколишнього простору/часу. Логічно, що акумульована таким чином інформація (знання, звичаї, ритуали та артефакти) формує монументальність корпусу культури, в локусі якої людина реалізує свої прагнення та активність. Монументальність та цілісність культури є принциповим твердженням в філософії Кассієра. Він переконаний, що різні символічні форми: мова, міф, релігія, мистецтво, наука, синкретично поєднані в цілокупності об'єктивації духа. Методологією обґрунтування цієї тези виступає аналіз-становлення, або циклічна герменевтична процедура визначення сенсу. Кассіерер

відходить від субстанціонального підходу в аналітиці явищ та процесів, на чому наголошує і він сам, і дослідники його творчості. Натомість опрацьовується функціональний підхід до аналітики символічних форм. Всі символічні форми відрізняються за своєю специфікою (змістовною, експресивно-репрезентативною, логічно-вербальною тощо), але всі вони мають подібну структуру. Структуризація символічної форми відбувається за диференціацією типу зв'язку між спекулятивним та емпіричним, і включає в себе вираження (сприйняття), репрезентацію (споглядання), чисте значення (поняття). Тобто, формування корпусу культури відбувається як діалектичний процес абстрагування відомостей емпіричного досвіду, який, в свою чергу, детермінований абстрактними символічними формами. Показовим у цьому відношенні є постулювання того, що порівнюються між собою не окремі відомості емпірики, а абстрактні форми, що позначають і визначають сприйняття. Відбувається цей акт на етапі трансформації сприйняття в уявлення. Отже, апіорність символічних форм не тільки впорядковує емпіричне різноманіття, але якісно та ґрунтовно перетворює та зумовлює його зміст та спрямованість: "поняття на місце чуттєвого різноманіття ставить інше різноманіття, яке відповідає певним теоретичним умовам" [6, с. 21]. Е. Кассіерер зазначає творчу природу символу, адже таке маркування дійсності формалізує континуальність навколишнього світу в сталі і придатні для розуміння форми. Таке переривання плинності становлення є індивідуальним актом свободи, творчої самореалізації та самоідентифікації в культурі.

Протиставляючи природу та культуру, Е. Кассіерер дотримується логіки обґрунтування генезису культури як експлікації соціальності. Дійсно, потреба в бутті Іншого і взаємодія з іншими зумовлює розвиток знаково-символьної системи комунікації, в самих структурах якої вже закладені певні зразки та нормативи, які регламентують сприйняття світу та способи взаємодії з ним. Зауважимо, що специфіка комунікації в суспільстві якісно відрізняється від способів спілкування в тваринних угрупованнях. Якщо тварини послуговуються знаками-сигналами як заміниками реальних явищ і процесів, то символізм людського спілкування дає можливості створення і трансляції сенсу, що не має прямої атрибуції в уречевленому світі. Ця здатність розширює контур наявного буття та є базисом модусу можливого як запоруки людської свободи. Тому

логічно, що свобода проявляється не тільки в праксеологічній сфері, але й в епістемологічній: "...питанню про якість предметів передують питання про буттєву конституцію предметності взагалі. І те, що є значущим для предметності взагалі, є значущим і для будь-якого предмету, що знаходиться всередині даної буттєвої структури" [4, с. 133]. По суті, автор радикалізує "коперніканський поворот" свого видатного вчителя, закладаючи основу майбутнього полісемантичного філософствування: "За допомогою цього в проблему предмету взагалі привноситься абсолютно нове різноманіття. І саме за допомогою цього зі старої догматичної метафізики виникає нова кантіанська метафізика. Буття старої метафізики є субстанція, підмет. Буття в моїй метафізиці моєю мовою не є більше буття субстанції, а є таке буття, яке виходить із різноманіття функціональних визначень і значень" [4, с. 134]. Функціоналізм означення дійсності відбувається у вигляді залучення свідомості до символічних форм культури.

Відмова від субстанціональності у визначенні сутності буття розширює модус можливого та продукує новий та оригінальний спосіб діалектики кінцевого та нескінченного. Автор знаходить закономірність цього зв'язку в наступному: "Функція форм полягає в тому, що людина перетворює своє наявне буття Dasein в форму, що вона всю сферу переживань перетворює в об'єктивний образ, в якому вона об'єктивує себе таким чином, що при цьому вона хоча радикально і не звільняється від кінченості в сенсі вихідної точки (адже вона все ще пов'язана з її власною кінчністю), але, виростає з цієї кінченості, виводить кінчість в дещо нове. І це є іманентна нескінченність)" [4, с. 133]. Отже, культура – це простір людської вічності та безсмертя. В культурі об'єктивується індивідуальний дух, і отримує таким чином універсалізацію своє оригінальності та унікальності. Тому для Кассірера "нескінченність в певному сенсі є саме тотальність здійснення самої кінченості" [4, с. 130]. Проте нерозважливо зводити призначення культури виключно до опції збереження кінчної людської сутності. Відповідно, автор екстраполює атрибут трансцендентальності зі сфери мислення та пізнання до онтології культури.

Такими формами екстраполяції слугують міф, релігія, мистецтво, мова та наука. Міф є першоелементом культури, несвідомим вимислом, яким в першій проекції є і наука. Різниця між міфом та наукою полягає в їх модальності, адже міф не

передбачає, на відміну від науки, процедури верифікації на істинність: “для міфу не існує подібного не-суцього яке є опосередкованим обґрунтуванням буття, “істини”: він знає лише безпосереднє наявне буття і безпосередньо діюче” [5, с. 38]. Всі символічні форми між собою пов’язані, так само як і наука з міфом корелюють мова та релігія. В основі цього зв’язку лежить подібність знакових та значущість подій людського життя закономірно, що один і той же фактаж досвіду продукує подібність у процедурах означення навіть різних за характером символічних форм. Тому проблема аналітики подієвості людського буття потребує комплексності задіяння всіх символічних форм культури. Концептом, що поєднує плинність емпірики та формалізм гіпостазису смислу є символ. Саме символ містить потенціал до реалізації інтегруючої та трансцендуючої функції. Кассіерер вирізняє дві різнопланові опції, які розкривають сутність символу. Одна з них полягає в розумінні символу як констатуючої щодо дійсності діяльності свідомості. Саме в цьому контексті калейдоскоп чуттєвих даних впорядковується культурними формами синтезу: простір, час, число, відношення, модальність. Таким чином існування реальних предметів та явищ через найменування та означення в символі отримують продовження свого буття в ідеальній сфері, відповідно, проекцію у вічності. Але й вічність (тобто семіосфера) формує і проектує реальність буття людини. Метрика сприйняття та орієнтації в просторі залежить від певної “точки зору”, від вихідної позиції означення: “Коли сприйняття не залишається пустим схопленням чогось одиничного, тут-і-зараз даного, коли воно набуває характер “зображення”, строката повнота феноменів стягується тим самим в “контекст досвіду”. Різниця між двома основними моментами зображення – між зображуючим та зображеним, між “репрезентантом” та “репрезентатом” несе в собі зародиш, розвиток і досконалий прояв якого породжує світ простору як мир чистого споглядання” [4, с. 187] Так само автор видозмінює концепцію феноменології часу. На його думку, необхідно відмовитись від субстанціонального розуміння часу також. Час є синтетичним поняттям, що зв’язує причину (стимул) дії та її мету (наслідки). Синтетичність часу властива йому на рівні репрезентації, споглядання. Стосовно метафізики часу Кассіерер зауважує наступне: “Питання ставиться так: яким чином від чистого феномену “зараз”, який охоплює в собі майбутнє і минуле в якості конститутивних

моментів, ми переходимо до такого роду часу, в якому ці три стадії часу відрізняються одне від одного і об'єктивно покладаються "нарізно" одне від одного" [4, с. 196]. Тобто, метафізичний час дає можливість дистанціювати явища та процеси з щільного когерентного потоку змін. В цьому полягає запорака свободи мислення та творчості абстрактного пізнання світу. Тому найважливішим для людини є модус майбутнього, або можливого, в динамічному прагненні до якого відбувається розуміння і означення сущого.

Наступним компонентом феноменології когнітивних актів є концепт числа, який демонструє діалектичний перехід від кількості, або множини до якості, або значення. Цей концепт втілює алюзію гегелівської категорії міри, яка у Кассіра набуває визначень функціоналізму та формальності, і наближається до унаочнення в символічних формах культури.

Інша опція свідомості розкривається як комплекс, або парадигма формалізації феноменів культури. Закономірність формування синтезу вражень та переживань структурується відповідними символічними формами, які існують як окремі процедури та феномени, але утворюють цілісність та монументальність семіотичного універсуму культури. Як бачимо, автор дотримується класичної процедури у символічній репрезентації свідомості: вираження-уявлення-значення. Цей алгоритм є дієвим в усіх символічних формах. А різняться символічні форми не логікою дієвості, а типом зв'язку між позначальним та позначувальним, між річчю та символом, - підсумовує Кассіер.

Висновки. Символ є заміником речі, і не обтяжений каузальністю матеріального світу, потенційно необмежений у можливостях означення, навіть того, що не існує. Мова, міф, релігія, мистецтво, наука – всі ці форми тільки умовно пов'язані зі світом речей, і для аргументації своєї онтології такої атрибуції не потребують. Відомо, що феномен культури перманентно перебуває в епіцентрі критичного філософського дискурсу. Валюативний спектр інтерпретацій призначення та змісту культури варіюється від захопливо-схвальних теорій (Ф.-М. Вольтер, Ф. Фіхте) до нищівної критики її впливу та подальшої долі (Ж.-Ж. Руссо, Ф. Ніцше). Безсумнівним є факт того, що культура продукує власну онтологію, відмінну від природної. І людина втрачає як свої природні

інстинкти, так і абсолютизм вітальних цінностей. І закономірно, що розрив між позначуванням та позначальним згодом стрімко зростатиме.

Список використаних джерел:

1. Віктор, І., 2018. 'Філософські виміри символіки української традиції : символіка природного і соціокультурного в фольклорі', *Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна, Серія «Теорія культури і філософія науки»*, (58), С. 112-118. (DOI : DOI: <https://doi.org/10.26565/2306-6687-2018-58-19>).
2. Гаєвська, СР., 2015. 'Людина в парадигмі «символічних форм» Е. Кассіра', *Вісник Черкаського університету*, № 11 (344), С. 77-83.
3. ЕГУ, 2001. 'Давосская дискуссия между Э.Кассирером и М.Хайдеггером', *Исследования по феноменологии и философской герменевтике*, Минск : ЕГУ, С. 124-134.
4. Кассирер, Э., 1998. 'Избранное. Опыт о человеке', М. : Гардарики, 784 с.
5. Кассирер, Э., 2006. 'Познание и действительность', М. : Гнозис, 400 с.
6. Кассирер, Э., 2002. 'Философия символических форм : в 3 т.', М.; СПб. : Университетская книга, 280 с.
7. Мінаков, МА., 2006. 'Поняття прафеноменів та культурного досвіду у філософії Е. Кассіра', *Мультиверсум : філософський альманах, НАН України, Ін-т філософ. ім. Г.С. Сковороди, Вип. 54*, Київ : Український Центр духовної культури, С. 111-122.
8. Свасьян, К., 1980. 'Проблема символа в современной философии (Критика и анализ)', Ер. : Изд-во АН АрмССР, 224 с.
9. Соболева, МЕ., 2001. 'Философия символических форм Э. Кассирера. Генезис. Основные понятия. Контекст', СПб. : Изд.-во СПбГУ, 180 с.
10. Alloa, E., 2015. 'Could Perspective Ever be a Symbolic Form? Revisiting Panofsky with Cassirer', *Journal of Aesthetics and Phenomenology*, Volume 2, Issue 1. P. 51-71. (DOI : DOI: <https://doi.org/10.1080/20539320.2015.11428459>).
11. Belas, O., 2018. 'Education, knowledge, and symbolic form', *Oxford Review of Education*, Volume 44, Issue 3, P. 291-306. (DOI : DOI : <https://doi.org/10.1080/03054985.2017.1389711>).
12. Heis, J., 2011. 'Ernst Cassirer's Neo-Kantian Philosophy of Geometry', *British Journal for the History of Philosophy*, Volume 19, Issue 4, P. 759-794. (DOI : DOI : <https://doi.org/10.1080/09608788.2011.583421>).
13. Krois, JM., 2004. 'Why Did Cassirer und Heidegger Not Debate in Davos?', *Symbolic Forms and Culteral Studies : Ernst Cassirer's Theory of Culture*, New Haven; London : Yale University Press, 177 p.
14. Ludl, C., 2015. 'Objet et processus de recherche : Méthodologie et épistémologie du concept de représentation(s)', *Méthod(e)s : African Review of Social Sciences Methodology.. Volume 1, Issue 1-2 : Weak Theory, Bad Data? Heuristic Roles and Practical Limits in Fieldwork/Faible théorie, faibles données ? Rôles heuristiques et limites*

- pratiques des concepts dans le travail de terrain*, P. 91-110. (DOI : DOI : <https://doi.org/10.1080/23754745.2015.1017278>).
15. Paetzold, HE., 1995. 'Ernst Cassirer. Von Marburg nach New York', *Eine philosophische Biographie*, Darmstadt, 240 p.
 16. Skidelsky, E., 2008. 'Ernst Cassirer : the last philosopher of culture', Princeton, NJ [u.a.] : *Princeton Univ. Press*, 304 p.
 17. Solomon, J., 2009. 'The proactive echo : Ernst Cassirer's The Myth of the State and the biopolitics of global English', *Translation Studies, Volume 2, Issue 1 : The Translational Turn*, P. 52-70. (DOI : DOI : <https://doi.org/10.1080/14781700802496258>).
 18. Steiner, S., 2015. 'The Relevance of Cassirer and the Rewriting of Intellectual History', *History of European Ideas, Volume 41, Issue 4 : Peter E. Gordon's Continental Divide : Heidegger, Cassirer, Davos*. P. 447-453. (DOI : DOI : <https://doi.org/10.1080/01916599.2014.980055>).

References:

1. Viktor, I., 2018. 'Filosofs'ki vymiry symboliky ukrayins'koyi tradytsiyi : symbolika pryrodnoho i sotsiokul'turnoho v fol'klori (Philosophical Dimensions of the Symbolism of the Ukrainian Tradition : Symbolism of the Natural and Socio-Cultural in Folklore)', *Visnyk Kharkivs'koho natsional'noho universytetu imeni V. N. Karazina, Seriya «Teoriya kul'tury i filosofiya nauky»*, (58), S. 112-118. (DOI : DOI : <https://doi.org/10.26565/2306-6687-2018-58-19>).
2. Hayevs'ka, SR., 2015. 'Lyudyna v paradyhmi «symbolichnykh form» E. Kassirera ()', *Visnyk Cherkas'koho universytetu*, № 11 (344), S. 77-83.
3. YeGU, 2001. 'Davoskaya diskussiya mezhdu E.Cassirerom i M.Khaydeggerom (Davos Discussion between E. Cassirer and M. Heidegger)', *Issledovaniya po fenomenologii i filosofskoy germeneytike*, Minsk : YeGU, S. 124-134.
4. Cassirer, E., 1998. 'Izbrannoye. Opyt o cheloveke (Favorites. The Experience of Man)', M. : *Gardariki*, 784 s.
5. Cassirer, E., 2006. 'Poznaniye i deystvitel'nost' (Cognition and Reality)', M. : *Gnozis*, 400 s.
6. Cassirer, E., 2002. 'Filosofiya simvolicheskikh form : v 3 t. (Philosophy of symbolic forms: in 3 vol.)', M.; SPb. : *Universitetskaya kniga*, 280 s.
7. Minakov, MA., 2006. 'Ponyattya prafenomeniv ta kul'turnoho dosvidu u filosofiyyi E. Kassirera (The Concept of Trade-Offs and Cultural Experience in the Philosophy of E. Cassirer)', *Mul'tyversum : filosofs'kyy al'manakh, NAN Ukrayiny, In-t filosof. im. H.S. Skovorody, Vyp. 54*, Kyyiv : *Ukrayins'kyy Tsentr dukhovnoyi kul'tury*, S. 111-122.
8. Svas'yan, K., 1980. 'Problema simvola v sovremennoy filosofii (Kritika i analiz) (The Problem of Symbol in Modern Philosophy (Criticism and Analysis))', Yer. : *Izd-vo AN ArmSSR*, 224 s.
9. Soboleva, ME., 2001. 'Filosofiya simvolicheskikh form E. Kassirera. Genезis. Osnovnyye ponyatiya. Kontekst (Philosophy of Symbolic Forms of E. Cassirer. Genesis. Basic Concepts. Context)', SPb. : *Izd.-vo SPbGU*, 180 s.

10. Alloa, E., 2015. 'Could Perspective Ever be a Symbolic Form? Revisiting Panofsky with Cassirer', *Journal of Aesthetics and Phenomenology*, Volume 2, Issue 1. P. 51-71. (DOI : DOI: <https://doi.org/10.1080/20539320.2015.11428459>).
11. Belas, O., 2018. 'Education, knowledge, and symbolic form', *Oxford Review of Education*, Volume 44, Issue 3, P. 291-306. (DOI : DOI : <https://doi.org/10.1080/03054985.2017.1389711>).
12. Heis, J., 2011. 'Ernst Cassirer's Neo-Kantian Philosophy of Geometry', *British Journal for the History of Philosophy*, Volume 19, Issue 4, P. 759-794. (DOI : DOI : <https://doi.org/10.1080/09608788.2011.583421>).
13. Krois, JM., 2004. 'Why Did Cassirer und Heidegger Not Debate in Davos?', *Simbolic Forms and Culteral Studies : Ernst Cassirer's Theory of Culture*, New Haven; London : Yale University Press, 177 p.
14. Ludl, C., 2015. 'Objet et processus de recherche : Méthodologie et épistémologie du concept de représentation(s) (Object and Process of Research : Methodology and Epistemology of the Concept of Representation)', *Méthod(e)s : African Review of Social Sciences Methodology.. Volume 1, Issue 1-2 : Weak Theory, Bad Data? Heuristic Roles and Practical Limits in Fieldwork/Faible théorie, faibles données ? Rôles heuristiques et limites pratiques des concepts dans le travail de terrain*, P. 91-110. (DOI : DOI : <https://doi.org/10.1080/23754745.2015.1017278>).
15. Paetzold, HE., 1995. 'Ernst Cassirer. Von Marburg nach New York (Ernst Cassirer. From Marburg to New York)', *Eine philosophische Biographie*, Darmstadt, 240 p.
16. Skidelsky, E., 2008. 'Ernst Cassirer : the last philosopher of culture', Princeton, NJ [u.a.] : Princeton Univ. Press, 304 p.
17. Solomon, J., 2009. 'The proactive echo : Ernst Cassirer's The Myth of the State and the biopolitics of global English', *Translation Studies*, Volume 2, Issue 1 : The Translational Turn, P. 52-70. (DOI : DOI : <https://doi.org/10.1080/14781700802496258>).
18. Steiner, S., 2015. 'The Relevance of Cassirer and the Rewriting of Intellectual History', *History of European Ideas*, Volume 41, Issue 4 : Peter E. Gordon's Continental Divide : Heidegger, Cassirer, Davos. P. 447-453. (DOI : DOI : <https://doi.org/10.1080/01916599.2014.980055>).

DOI 10.33930/ed.2019.5007.15(7-8)-2

УДК 141.7:165.6/.8

КОНСТИТУТИВНІ АСПЕКТИ КОЛЕКТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ: УМОВИ ТА ПРОТИРІЧЧЯ РЕАЛІЗАЦІЇ КООПЕРАТИВНИХ ВІДНОСИН

CONSTITUTIVE ASPECTS OF JOINT ACTIVITY: PRERQUISITES
AND CONTRADICTIONS OF REALIZING COOPERATIVE RELATIONS

Ф. Г. Ревін

Актуальність теми дослідження. Колективна діяльність як специфічна галузь дослідження вже певний час є предметом активної соціально-філософської рефлексії. Водночас, зміцнення ролі процесів суспільної інтеграції, динамічне перетворення старої парадигми соціальних відносин, постання та виокремлення нових форм кооперативних взаємозв'язків та модусів взаємодії у стрімко глобалізуючому світі спонукає дослідників максимально всеохопно вивчати означене розмаїття типів і видів сумісної кооперативної практики, спираючись на різні інноваційні методи дослідження та методологічні інструменти.

Постановка проблеми. Колективні інтенційні настанови носять наскрізний характер в нашому житті. Адже саме подібні поліморфні різновиди спільної дії і покладено в основу формування та функціонування соціальної реальності. Автор, отже, має намір детально дослідити мереологічну діалектику сполук кооперативної дії, що фундують засади соціальної динаміки, дозволяючи мислити власну особистість через призму статусу різних суспільних груп, розглядати себе з точки зору нашого спільного громадського впливу, обов'язків та відповідальності, приміряти та

Urgency of the research. Collective activity as a specific research area has long been a subject of intensive socio-philosophical reflection. The shift in the role of social integration, a dynamic metamorphosis of the societal relations paradigm, an emergence of novel forms of cooperative endeavors coupled with new modes of globalized social partnership motivates to approach this quickly growing field relying on a variety of innovative research techniques and methodological tools.

Target setting. Collective intentional attitudes are cross-cutting in our lives. Such cooperative teleological undertakings form the core of specialized studies' interest in exploring their critical relevance for the foundation and functioning of social reality. The author, thus, tasks himself with providing a scrupulous overview of the variegated modes of joint activity which allow us to view our personality through the prism of social group impact, shape and evaluate the scope of our praxeological interconnectedness, fulfill our civic duties and responsibilities while performing numerous sustainability-driven

виконувати велику кількість сумісних суспільнотворчих соціальних ролей.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Разом з цим, вельми близькі за загальною проблематикою досліді спостерігаються у доробку таких вчених як В. Андрющенко, Ю. Бойко, М. Бойченко, Л. Губерський, А. Єрмоленко, А. Єрмолаєв, В. Лісовий, М. Михальченко, В. Навроцький, М. Надольний, В. Ніколаєв, Н. Петрук, О. Поліщук та у багатьох інших.

Постановка завдання. Метою даної статті є висвітлення раніше широко не досліджуваного в лоні української соціальної філософії феномену “колективної інтенційності”, здійснивши аналіз основних позицій і положень в рамках актуальної для аналітичної та континентальної філософії суспільства дискусії навколо онтологічного статусу колективної діяльності, спільної та індивідуальної прaxeологічної площини інтенційних проявів, різноманітних особливостей кооперативних актів, модусів, та станів.

Виклад основного матеріалу. В статті проаналізовано сучасну парадигму та актуальний стан проблематики теоретико-практичних засад кооперативної поведінки в рамках концепції “колективної інтенційності”, що активно досліджується в лоні аналітичної соціальної філософії. Зокрема, на меті стояло розкрити сутнісні нормативні, онтологічні та психологічні аспекти полеміки щодо засадничих механізмів змісту, модальності, та природи суб’єкту сумісної прaxeологічної діяльності,

social roles and functions.

Actual scientific researches and issues analysis. Critical reflection pertaining to the general foundations of the issues at hand is presented in the works of the following Ukrainian researchers: V. Andrushenko, Y. Boyko, M. Boychenko, L. Gubernskiy, A. Yermolenko, A. Yermolaev, V. Lisoviy, M. Mikhalchenko, V. Navrotskiy, M. Nadolnii, V. Nikolaev, N. Petruk, O. Polishuk and others.

The research objective. The aim of this work is to shed light on the previously understudied within Ukrainian social philosophy phenomenon of “collective intentionality” by analyzing major stances in the current socio-philosophical debate pertaining to the ontological status of collective activity, individual and shared praxeological dimension of intentional manifestations, various of cooperative acts, states and modalities.

The statement of basic materials. The article examines the dominant paradigm and current research state of the theoretical and practical dimension of cooperative behavior based on the notion of “collective intentionality” scrutinized within the framework of analytic social philosophy. Accordingly, the goal was to elaborate foundational normative, socio-ontological and psychological aspects of the debate around the underlying nature of the mechanisms of content, modality, and subjects of shared praxeological undertakings, outline major points of

висвітливши апорії раціональної колективної дії, виявити розбіжності та точки перетину між позиціями та аргументацією основних сторін та напрямків в зазначеній галузі.

Висновки. Висновки, зроблені в статті, можуть бути витлумачені як підтримка гіпотези про нерозподільчий "we-mode", яка вимагає ретельного простого пояснення співпраці, що доповнює надмірно індивідуалістичний "I-mode" спільних починань, поширених в англосаксонської соціальної науці. Таким чином, при оцінці через призму індивідуального режиму особистої зацікавленості майже половина учасників стандартного експерименту вирішують співпрацювати, використовуючи підходи, засновані на наших міркуваннях, тим самим доводячи, що група людей може мати намір діяти раціональними способами для досягнення Парето-оптимальних результатів. Ще одним критичним недоліком таких моделей є їх атомістично герметична методологія, яка, незважаючи на отримання негайних логічних вигод, тим не менш, повністю ігнорує цілий ряд життєво важливих сукупних чинників співробітництва, а саме: культурна замкнутість, суспільна довіра і взаємність, які накопичуються і формуються з плином часу.

Ключові слова: інтенційність, колективізм, індивідуалізм, інтерналізм, екстерналізм, інструменталізм, холізм, редукціонізм, натуралізм, праксеологія, теорія раціонального вибору, кооперація, синергія, спільна діяльність

agreement, controversy and contention in positions and arguments of the principal sides and their proponents.

Conclusions. The paper's findings can be interpreted to support a non-distributive we-mode conjecture which requires a thorough mereological account of cooperation to complement an overly individualistic I-mode account of shared collaborative undertakings prevalent in Anglo-Saxon social science. Thus, if assessed through the lens of the individual self-interest mode almost half of the standard experiment participants choose to cooperate by employing we-reasoning approaches, thereby proving that a team of people can intend to act in rational ways achieving Pareto-optimal outcomes. A further critical deficiency of such models is their atomistically hermetic methodology which in spite of producing immediate logical gains nonetheless completely disregards a host of crucial real-life cumulative factors of cooperation, viz. cultural embeddedness, communal trust and reciprocity that build up and are shaped over time.

Keywords: intentionality, collectivism, individualism, internalism, externalism, instrumentalism, holism, reductionism, naturalism, praxeology, rational choice theory, cooperation, synergy, shared intentions

Актуальність теми дослідження. Колективна діяльність як специфічна галузь дослідження вже певний час є предметом активної соціально-філософської рефлексії. Водночас, зміцнення ролі процесів суспільної інтеграції, динамічне перетворення старої парадигми соціальних відносин, постання та виокремлення нових форм кооперативних взаємозв'язків та модусів взаємодії у світі, що стрімко глобалізується, загалом та в Україні зокрема, спонукає дослідників докорінно вивчати означене розмаїття типів і видів сумісної кооперативної практики, звертаючись до методології, наукової парадигми та понятійно-категоріального апарату як власного, так і запозиченого в інших традиціях і напрямках досвіду.

Постановка проблеми. Колективні інтенції носять наскрізний характер в нашому житті. Так, коли декілька осіб разом підтримують певну політичну партію, вболівають за улюблену команду, чи просто співпрацюють, переслідуючи конкретну мету, то ці (здавалося б, непримітно-буденні) аспекти життєдіяльності нерідко стають предметом специфічних досліджень в різноманітних спеціалізованих галузях, адже саме подібні поліморфні різновиди спільної дії і покладено в основу формування та функціонування соціальної реальності. Автор, отже, має намір детально дослідити мереологічну діалектику сполук кооперативної дії, що фундують засади соціальної динаміки, дозволяючи мислити власну особистість через призму статусу різних суспільних груп, розглядати себе з точки зору нашого спільного громадського впливу, обов'язків та відповідальності, приміряти та виконувати велику кількість сумісних суспільнотворчих соціальних ролей.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Найдавніші спроби визначення ролі згуртованої дії та соціальної злагоди у формуванні структури й гармонізації суспільного устрою, знаходимо вже у "Республіці" Платона, соціально-політичних трактатах Арістотеля ("koīnoia"), зустрічаємо у інших античних і середньовічних мислителів. Наступного етапу розвитку це поняття набуває в новочасних державно-політичних побудовах (Гоббс, Локк) та філософських творах просвітників (Руссо, Вольтер), які пропонували різноманітні теорії соціального контракту й громадського ладу та, значним чином, фігурує і розробляється у системах німецьких філософів-ідеалістів (Кант, Фіхте, Гегель). Сучасне ж поле проблематики пов'язаної безпосередньо з колективною діяльністю бере початок у поглядах А. Дюркгайма

(“conscience collectif”) та М. Вебера (“консенсусна дія”), ранніх феноменологічних позиціях М. Шелера (“чисельно тотожні емоційні стани”) та екзистенційній філософії Г. Волтер (“спільні емпатичні стани”), отримуючи подальшого розгляду в рамках аналітичної логіко-позитивістської традиції у працях В. Селларса і Е. Квінтонна (“We-Intentions”) та кульмінує щодо актуального стану полеміки серед таких дослідників як Дж. Серль, М. Братман, Р. Туомела, М. Гілберт тощо. Вивчаючи дану концепцію в більш локальному лоні, доцільно зауважити, що в українській соціальній філософії, за виключенням декількох невеликих за кількістю та обсягом екскурсів, ще не вистачає змістовних напрацювань у цій сфері. Разом з цим, вельми близькі за загальною проблематикою досліді спостерігаються у доробку таких вчених як В. Андрющенко, Ю. Бойко, М. Бойченко, Л. Губерський, А. Єрмоленко, А. Єрмолаєв, В. Лісовий, М. Михальченко, В. Навроцький, М. Надольний, В. Ніколаєв, Н. Петрук, О. Поліщук та у багатьох інших.

Постановка завдання. Метою даної статті є висвітлення раніше широко не досліджуваного в лоні української соціальної філософії феномену “колективної інтенційності”, здійснивши аналіз основних позицій і положень в рамках актуальної для аналітичної та континентальної філософії суспільства дискусії навколо онтологічного статусу колективної діяльності, спільної та індивідуальної праксеологічної площини інтенційних проявів, різноманітних особливостей кооперативних актів, модусів, та станів.

Виклад основного матеріалу. Здається очевидним, що будь-яка (соціально інтегрована) особа долучається до участі у колективній діяльності не лише на рівні її емпіричних проявів та наслідків, але, вочевидь й першочерговим чином, завдяки певній раціонально-комунікативній сполуці попередньо узгоджених кооперативних намірів. Колективно-інтенційна інтеракція, отже, включає в себе велику кількість різновидів учасників і форм у спосіб, що уможливлює пояснення результатів синергійної діяльності індивідумів як складової ланки певної цілісно-динамічної системи усталеної взаємодії. В свою чергу, інтенційність зазвичай передбачає три принципово конститутивних ознаки. По-перше, інтенційність має зміст. Зміст будь-якого інтенційного стану, відтак, найпростіше пояснити як такий, в сутності якого, насамперед, йдеться про безпосередній об’єкт цього стану. Так,

зміст наміру відвідати науковий семінар, дещо тавтологічно, саме про те, щоб прийняти участь у зазначеному заході. По-друге, інтенційність має конкретний режим чи модус власного прояву. Саме наявність певного модусу, що маніфестується через сприйняття і скерований перебіг різноманітних специфічних ментально-емоційних станів, і є тим, що відрізняє випадок відчуття страху від феномену формування наміру, або ж стан віри чи переконання від стану воління чи бажання. При цьому, серед основних категоризованих інтенційних модусів виділяють прояви мотиваційних або, так званих, практичних настанов (наміри та бажання), когнітивних чи розумових актів (сприйняття або переконання), а також афективних емоційних станів (надії, устремління, страхи тощо). Наостанок нашої таксономії намірів, треба зазначити, що інтенційність завжди неодмінно належить певному суб'єкту, тобто будь-які випадки інтенційних станів неодмінно виступають як каталізатор діяльності конкретного індивідууму.

Водночас, важливо розуміти, що серед учасників актуальної в західній соціальній науці полеміки навколо цієї проблематики, широко поширена думка, що не існує простого, неproblemатичного способу редукування колективних намірів до чіткого набору індивідуальних інтенційних станів. Питання ж про те, що саме виступає цим синтезуючим фактором, слугуючи єдальною ланкою для одиничних інтенцій, що б формувала і прояснювала сутність своєрідного надіндивідуального локусу зрощення (*supra-individual coalescence*) в рамках сумісної діяльності, залишається вкрай спірним. Таким чином, кожен з наведених вище компонентів колективної інтенційності був, у той чи інший спосіб, запропонований як потенційне осереддя діяльній колективності. Деякі вчені, зокрема, стверджують, що групова інтенційність визначається, насамперед, спільним змістом. Інші, навпаки, апелюють до особливого "кумулятивного модусу". В той час як ще інші дослідники акцентують увагу на своєрідному плюралізованому суб'єкті як принципово конститутивному факторі колективних інтенцій. Відтак, прихильники потрактувань групової діяльності, що базується на тотожному змісті наших намірів стверджують, що для дійсно спільної для гіпотетичних суб'єктів А і Б настанови (скажімо, пофарбувати разом будинок), кожен окремо повинен поділяти цю *спільну домовленість*. Модусні моделі колективності, в

свою чергу, наполягають на тому, що сполучні фактори взаємодії мусять, насамперед, поширюватися на конкретні акти намірів. Так, на думку представників цього погляду, кооператорам А і Б треба поділяти *обопільний намір* будь-яких сумісних інтеракцій. Наостанок, суб'єктні інтерпретації стверджують, що механізм колективно-праксеологічного синтезу передбачає, що від А і Б вимагається утворити так званий *множинний суб'єкт* - плюралістичну сутність, що виключно її можна вважати виправданим прикладом спільної діяльності [9, с. 9-12].

Визнання колективного характеру будь-якого згуртованого устремління, втім, з необхідністю потребує розуміння та врахування інтересів, цілей, цінностей і обґрунтованих потреб інших людей. Разом з тим, нездатність скоординувати спільну діяльність задля отримання сумісної вигоди зовсім не означає, що взаємодіючі індивіди ведуть себе нераціонально. Навпаки, з точки зору методології, що нею активно послуговується сучасна Rational Choice Theory поведінка подібних кооперативних гравців обумовлена цілком виправданою логікою максимізації персонального бенефіту, що, однак, на виході нерідко продукує результати далекі від будь-якого прибуткового сценарію досягнення дієвої сукупності множини Парето оптимальних альтернатив [15, с. 24].

Так, наріжним інструментарієм класичного формулювання теорії раціонального вибору, за допомогою якого аналізуються численна низка проблем в рамках практичного виміру колективної раціональності, є знаменита “дилема в'язня”, що завдяки моделюванню вже канонічного уявного сценарію, в рамках якого на допиті опиняється двоє підозрюваних, що через брак безапеляційних доказів їх провини піддаються певній гіпотетичній слідчій маніпуляції. Так, якщо А дасть показання проти Б, а Б відмовиться свідчити, то А буде звільнено, тоді як Б отримає 20 років; якщо ж свідчитимуть обидва, то кожен отримає по 10 років; якщо обидва відмовляться від показань, то за невелике (вже доведене) порушення обидва отримують по 6 місяців ув'язнення. З наведеного легко побачити, що якщо в'язень А веде себе як “раціональний максимізатор”, він зробить вибір на користь дачі показів, бо логічно припустити, що у разі відмови Б від показань, має сенс самому свідчити і вийти на свободу; якщо ж Б свідчитиме, то, знов ж таки, вигідно, так само, дати показання і отримати 10 років, а не 20. Тож, коли припустимо, що подібним чином

розмірковує і підслідчий Б, то кульмінацією цього мисленнєвого експерименту є те, що обидва в'язні, послуговуючись “логікою соліпсичної недовіри”, в результаті отримують по 10 років, хоча могли б відбувати лише мінімальний термін [4, с. 30].

Як показує реальний досвід, рішення, що припускають кращій рівень співпраці можливі, якщо прийняти до уваги більш складні моделі взаємодії людей, що враховують час і контекст, в якому відбувається їх сумісна кооперація. На відміну від наведених у попередньому параграфі, гранично атомізованих моделей раціонального вибору, що вичерпуються лімітованою динамікою одноразової взаємодії, реальні соціальні агенти, зазвичай, долучаються до колективних інтеракцій у багаторазовому, варіабельному форматі, модифікуючи власну кооперативну поведінку в залежності від задоволеності результатом попередньої сумісної діяльності. Такі “сліди минулого” й “тіні майбутнього”, що постають як надії, пов'язуючи учасників співпраці завдяки очікуванню наступного покращення потенційної максимізації персонального здобутку, отже, можуть істотно змінювати логіку їх поведінки, вирвавши з “полону напрочуд формалізованого й гіперсхематичного розрахунку” [4, с. 30].

Додатково зазначимо, що у випадку повторюваності в реальних ситуаціях, коли раціональний розрахунок підказує, що вигідніше відмовитися від співпраці, більшість людей, однак, все ж таки обирають кооперування. Так, це відбувається не тільки коли ймовірно припустити потенційну вигоду від майбутньої взаємодії, але і коли наявне занурення в певний соціальний контекст, що базується на звичці брати участь в різних за спектром і об'ємом “кооперативних спільнотах”. З плином часу, отже, інтегруються нові і укріплюються відносини між вже знайомими членами соціумних прошарків і стратифікувань, усталюються соціальні зв'язки і росте рівень взаєморозрахунку і спільної довіри всіх членів того чи іншого співтовариства [2, с. 68-70]. Не менш важливим в даному контексті є простежити і дослідити своєрідні інтерперсональні настанови, що складаються всередині господарських і бюрократичних організацій, в рамках яких вельми розповсюджені різноманітні форми обману і порушення взятих на себе зобов'язань, що стимульовані вкрай завзятим переслідуванням персоналом власних інтересів.

У висвітлені суміжного пласту колективно-раціональної проблематики, М. Олсон у “Логіці колективної дії”, послуговуючись

моделлю базової максимізації корисності у застосуванні її до груп різного розміру доходить досить аргументованого висновку, що маленькі групи здатні здійснювати сумісну діяльність набагато краще ніж більші за розміром колективні конгломерати, адже, саме в їх межах можливий вкрай плідний збіг задоволення індивідом власних потреб, що сполучається з покращенням добровільного сприяння просуванню загальних для групи цілей. Втім, на думку вченого, навіть за такого праксеологічно синергованого сценарію не завжди досягається оптимальний для групи рівень доробку, оскільки часто виникає ефект “експлуатування” більшості меншістю. Особливо плідним для такої форми опортунізму є співробітництво в умовах сукупної діяльності досить великого колективу, де вельми важко визначити внесок окремих співробітників у загальний результат великого комерційного підприємства або ж державної організації [4, 128]. Успіх в подоланні апорій колективної взаємодії та супутнього ним опортунізму, відтак, визначається широким спектром наявних у певному соціумі взаємозв'язків, сталої структури взаємодовіри та рівня культурно укоріненого усвідомлення залежності й обопільної соціокультурної інтегрованості.

Отже, що ж саме згуртовує дії та єднає наміри двох чи більше певних осіб, роблячи їх по-справжньому колективними? Як вже зазначалося, один з підходів, полягає в тому, що відповідні цілі А і Б відносяться не до специфіки їх індивідуальних намірів, а стосуються лише сполуки змісту їх обопільних інтенцій. Відтак, співпраця А і Б, кожен з яких має власний індивідуальний намір (сумісно) пофарбувати будинок, на думку певних філософів колективності, має, так само, бути сполучена додатковим наміром спільної цілі. Саме ця взаємозалежна вимога має принципове значення для позиції, яку відстоює один з головних дослідників групової діяльності в рамках аналітичної філософії Майкл Братман, постулюючи те, що він називає синергетикою “сумісної кооперативної діяльності” [7].

На думку Братмана, персональні інтенції приймають форму: “Я маю намір, що ми “С[пільно]”, де “С” відноситься до сумісної діяльності, яка виходить не тільки з певної кінцевої щодо відповідних внесків кооперативних агентів взаємної мети, але й вимагає того, щоб дії таких кооператорів відбувалися у модусі цілковито обопільного відносно їх цілей наміру. Зокрема, вчений

переконаний, що ми можемо вважати, що маємо цілковито спільний намір (СН) тоді і тільки тоді, коли (а) я маю чітку інтенцію (СН) з усіма прозоро артикульованими консенсусними домовленостями* і (б) ви маєте таку саму інтенцію (СН*), з обов'язковою умовою визнання між нами статусу сумісної діяльності, яка полягає в чіткому формуванні та невідхильному дотриманні будь-якого потенційного “перехрестя підпланів” (а) і (б) [7, с. 100-110].

Отже, як бачимо “обопільний намір” складається з складної матриці взаємозалежних (втім, не обов'язково тотально ідентичних) супраіндивідуальних відносин, а не тлумачиться як вузол кумулятивно-інтенційного цілепокладання, або ж стан динамічно-раціональної колективної свідомості. Відповідно, щоб мати змогу долучатися до спільної діяльності, різні соціальні гравці повинні поділяти намір здійснювати цю діяльність таким чином, щоб її результати чітко корелювали з колективними вимогами, та, водночас, співвідносились з іншими планами (або додатковими намірами), що були б обопільно прозорими між ними. Слід зауважити, що опоненти наступних потрактувань одразу ж виступили з нищівною критикою подібних колективно-інтенційних побудов, вважаючи їх недоладними, адже, на їх думку, вони порушують засадничі концептуальні трюїзми колективної діяльності. Зокрема, нівелюється загальновідоме в аналітичній філософії положення про те, що кожна окрема особа (відповідно до інтерналістської моделі свідомості) продукує та здійснює лише власні наміри. Разом з цим, порушується й очевидний для інтерналістів постулат про те, що ми здатні на контрольований перебіг виключно персональної діяльності, ніяк не впливаючи на інтенційні акти чи стани жодного іншого суб'єкта.

Ще одною ланкою спростовної аргументації щодо будь-яких моделей формування колаборативної діяльності, є те, що ці моделі, зазвичай, послуговуються хибною логікою, маючи на меті підтвердити власну доцільність. Наріжна ідея даної критики, відтак, полягає у тому, що більшість вищенаведених прикладів колективних намірів лише некритично припускають їх можливість, не надаючи суттєвих роз'яснень того, як групи осіб можуть онтологічно утворювати будь-які інтенційні сполуки спільної діяльності, здебільшого апріорно приймаючи наявність цієї можливості. Пропоненти спільних інтенцій, у свою чергу, вказують

на те, що суб'єкти, що утворюють подібні кооперативні форми інтенційності, продукують цей соціально-буттєвий вимір з кожною новою інтеракцією, коли, реагуючи на наміри і дії інших, корегують власну поведінку відповідно до інтересів та з урахуванням точок перетину колективних цілей міжособової діяльності [5].

Ще одна впливова група учасників, що долучаються до аналізу колективних інтенційних станів стверджує, що колективність полягає не стільки в обопільному змісті інтенційності, а є, в першу чергу, результатом специфічного “ми-режиму”. Отже, якщо певні особи поділяють будь-які спільні наміри, то це відбувається не лише тому що кожен з них має власну індивідуальну інтенцію (нехай, і з усіма необхідними сумісними ознаками) спільної діяльності, а й через те, що ця спільність постає як непідвласна натуралістичній редукції примітивно-біологічна колективна даність. Це вкрай суттєве зміщення фокусу проблематики легше за все проілюструвати на прикладі двох його основних аспектів. По-перше, модусні теорії, зазвичай, обов'язково включають постулювання того, що міжособові відносини, що передбачають наявність спільних інтенцій, потрібно висловлювати множинним займенником “ми”. Так, у висловлюваннях на кшталт: “ми маємо намір здійснити подорож до Америки”, або “ми вважаємо, що Статуя Свободи знаходиться в США”, подібні колективні твердження не тільки вербалізуються докорінно плюральним чином, але й є своєрідним ствердженням фундаментальної колективності їх виразників.

Принагідно до цього, слушно звернутися до ще одного відомого дослідника сумісної інтенційності Раймо Туомела, який пропонує розрізняти аспекти “я - ми відношень”, акцентуючи увагу на різних статусних демаркаціях, що мають місце у групових взаємовідносинах. Зокрема, кооперація в “я-режимі” означає наявність інтенцій, притаманних індивідууму “як приватній особі”, в той час як “ми-модус”, передбачає ціле-раціональну діяльність людини як “активного члена соціуму”. Зазначені розходження, однак, вважає вчений, не повинні напряму зіставлятися з відмінностями між відповідними сутнісно розгалуженими модусами інтенційності презентованими вище. Навпаки, задум, що лежить в основі його теорії модусної колективності полягає в тому, щоб докладно і доладно пояснити різницю між практичними, вольовими, когнітивними чи афективними особливостями

інтенційних станів, що надало б концептуального підґрунтя для подальшого аналізу усього спектру колективно-інтенційних настанов [14, с. 17-36].

Прямий попередник модусних теорій колективної інтенційності Вілфрід Селларс, на якого як предтечу власної позиції посиляється щойно згаданий Туомела, розглядав “ми-настанови” в рамках більш широкої аксіологічної програми по узгодженню емотивізму та інтуїціонізму, яка передбачала те, що нормативні судження можуть виражати наміри людей, стверджуючи, в такий спосіб, власну інтерсуб’єктивну валідність. Селларс, зокрема, підкреслює важливу різницю між двома взаємозалежними типами я-референтних намірів. На його думку, “першочергові” я-референтні наміри відрізняються від “похідних” я-референтних інтенцій, оскільки лише зміст останніх є дійсно дієвим внеском у спільні дії. Так, мій намір перемістити пішака на шаховій дошці є похідним від нашого спільного наміру грати в шахи. Визнає вчений і можливість існування так званого “інтенційного неспівпадіння”, коли задля формування спільного наміру кожен з нас має виконати власну частку, що не завжди має місце в реальних колаборативних стосунках. Відтак, наміри подекуди можуть поділятися групами в цілому та не вимагати, при цьому, щоб кожен окремий учасник мав власну інтенційну настанову відповідно до загальних цілей групи. Відтак, на відміну від Туомели, Селларс пропонує проаналізувати “ми-наміри” окремого агента співпраці відповідно до механізму спільної діяльності, що на його думку складається з (1) чіткого наміру виконати власну частину інтенційної взаємодії, (2) переконання, що інші, так само, виконають їх частку колективних зобов’язань, і (3) упевненості серед кооперативних гравців, що завдяки сумісним зусиллям виникнуть та будуть підтримуватися належні умови для спільної діяльності. Таким чином, якщо члени групи долучаються до виконання спільних дій, то це відбувається в силу того, що кожен з них має окремий “ми-намір”, відповідно до вищенаведеної схеми, в рамках якої колективні феномени конститууються завдяки складним структурним сполуками персональних устремлінь, інтерсуб’єктивних переконань та колективних очікувань [13].

Ще один каталізуючий щодо актуального стану дискусії внесок був зроблений Джоном Серлем, що виступив з критикою наведених раніше позицій, як типової неінтелігібельної спроби

редувати колективні інтенції до індивідуальних намірів. Американський філософ, отже, відкидає можливість зведення “ми-настанов” до “я-намірів”. Як атомарні юніти, що мають “примітивний” характер, колективні інтенції, на думку Серла, не зводяться до жодного з вищевказаних інтенційних комбінувань, а, в свою чергу, припускають наявність спільної праксеологічної платформи, що дозволяє критично та об’єктивно оцінювати обопільність зазначених інтенційних внесків [12]. Відтак, прибічники теорій, що відстоюють принциповість змісту інтенційних станів для дієвої кооперації, мають рацію, адже не визнають існування жодних форм інтенційності, що б виходили за межі діяльнісної свідомості окремих індивідуумів. Разом з цим, Серль впевнений, що ці ж позиції є некоректними, коли їх пропоненти стверджують, що “ми-наміри” можуть цілком бути зведені до сумарної сукупності “я-інтенцій”, навіть за умови наявності та визнання обопільних взаємозалежностей. Подібна редукція недовладна, вважає філософ, оскільки мислення й ініціація спільної дії в формі “ми-настанов” є основною та невід’ємною характеристикою співпраці. Зокрема, якщо вдатися до вже згаданого прикладу, коли А і Б мають спільний намір подорожувати до США, то позиція Серла передбачає те, що кожен з зазначених кооперативних гравців виходить з (подекуди імпліцитної) ментальної настанови, яку можна висловити інтерсуб’єктивною пропозицією “Ми разом їдемо до США”, що і призводить до подальшого синергійного викристалізовування синтезу обопільних намірів [12, с. 410-415]. Треба зазначити, що критика моделі колективної інтенційності запропонованої Дж. Серлем стосується саме його наполягання на тому, що позначена особовим займенником “ми” множина взаємодіючих осіб є незводимою до тези, згідно з якою інтенційність існує лише в свідомості одиничних суб’єктів. Головні опоненти його позиції відмічають, що вченому стає на заваді, обрана ним вкрай соліпсична методологія, що унеможлиблює пояснення інтерперсональних аспектів, які і є характерними для раціональної сумісної діяльності, притаманної парадигмі комунітарної солідарності.

Висновки. Наріжне поле дослідницької проблематики пов’язаної з аналізом колективної інтенційності знаходиться в значній контрадикції з сприйняттям групи як інтелігібельного агента соціального впливу, відповідальності та перетворень.

Принциповою перепорою подібних потрактувань, не тільки в рамках аналітичної соціальної філософії, але й в більш широкому колі парадигмальних англomовних соціологічних вчень, виступає постулат методологічного індивідуалізму, що продукує значні труднощі для непротирічливого розуміння діяльнiсної колективності будь-яких суб'єктів соціальних відносин. Зокрема, йдеться про логічну несумісність та онтологічну суперечливість тверджень, що виражають кооперативну діяльність як таку, що призводить до утворення вкрай амбівалентного інтенційного сплаву настанов, які не піддаються вичерпному аналізу у вихідній для досліджуваної проблематики сумарно-дистрибутивній площині. Відтак, у вирішенні проблеми формування та функціонування даної праксеологічної сукупності, багато що залежить від того в який саме спосіб (і за допомогою яких саме інтерсуб'єктивних інтенційних механізмів) досягається бажана обопільна домовленість, цілеспрямована взаємодія чи консенсусна інтеракція, що, зазвичай, досліджується в межах аналізу різноманітних колективних настанов, станів та актів, критичного осмислення багатомірних хитросплетінь індивідуальної та групової діяльності. Водночас, як було продемонстровано, спроби потрактувань окреслених вище підходів до феномену нададитивної міжособової діяльності різняться від вкрай індивідуалістичних, інтерналістських потрактувань колективного впливу на соціальну реальність до кардинально полярних концепції онтологічно-множинної суспільної суб'єктності.

Особливе місце в рамках розгляду зазначеної проблематики, відводиться більш цілісним, евристичним концепціям, що тлумачать колективну інтенційність та кооперацію як певну інструментальну модель взаємодії. Зокрема, практика приписування групам інтенційних станів виконує важливу функцію, адже це дозволяє нам передбачати та пояснювати діяльність таких соціальних утворень як корпорації, політичні партії, владні органи та інші численні інституції, що є неодмінними складниками каркасу будь-якого соціуму. Нарешті, додаткова перепора, що впливає з вищенаведеного, спровокована неадаптивним зіставленням методологічних підстав, коли застосування поліморфних пояснювальних моделей не беручи до уваги свідому соціалізовану інтеракцію індивідів, розраховуються в відірваному від життєвих реалій, абстрактному економічному просторі. До таких показників,

насамперед, належить сама необхідність взаємодії та взаємна довіра, як невід'ємний критерій постання і забезпечення міцних та довготривалих соціально-економічних відносин. Отже, навіть математично мінімізувавши ризик, ми все одно не спроможні елімінувати з, превалюючого в багатьох моделях теорії раціонального вибору, інструментально абсолютизованого рівняння, засадничих для гармонійного суспільного співіснування постулатів телеологічних та аксіологічних засад соціального партнерства, повністю редукувати сферу життєдіяльності й вимог “ми” до бажань і потреб “я”, відмовившись від ідеї про раціональність як найбільш ефективний спосіб координування реалізації сумісної кооперативної діяльності.

Суперечки щодо характеру колективності, що формує різноманітні модуси групової інтенційності, відтак, додають новий вимір до завдань і методу соціальної філософії, багатогранна проблематика якого, однак, не може бути розглянутою окремо від домінуючого вектору адекватної концептуалізації сумісної діяльності, що передбачає усунення розбіжностей, що мають місце у аналізі природи і структури “зв'язків” та “поєднуючих механізмів” у створенні різноманітних сплавів колективної інтенційності, Все це додає нових дослідницькі плідних вимірів у лоні соціальної онтології, конкретна проблематика яких заслуговує на окрему увагу та вивчення.

Список використаних джерел:

1. Блумер, Г., 1994. ‘Коллективное поведение’, Американская социологическая мысль : тексты, М. : Изд-во МГУ, 496 с.
2. Горак, Г., 2008. ‘Громадянське суспільство як інтегратор особистісних начал’, *Філософська думка*, № 3, С. 62 – 73.
3. Навроцький, ВВ., 2009. ‘Аналітична соціальна філософія про колективні феномени’, *Актуальні проблеми духовності : зб. наук. праць*, Вип. 10, Кривий ріг : Видавничий дім, С. 293 -301.
4. Култыгин, ВП., 2004. ‘Теория рационального выбора – возникновение и современное состояние’, *Социологические исследования*, № 1, С. 27–67.
5. Поліщук, ОС., 2015. ‘Колективна дія : соціальне пізнання і практика. Досвід філософської концептуалізації : монографія’, Тернопіль : ТОВ «Тернограф», 400 с.
6. Таран, ВО., 2009. ‘Соціальна філософія : Навч. пос.’, К. : Центр учбової літератури, 272 с.
7. Bratman, M., 1993. ‘Shared Intention’, *Ethics* 104. P. 97-113.

8. Gilbert, M., 1987. 'Modelling Collective Belief', *Synthese*, Vol. 73, P. 185-204.
9. Jankovic, M., Ludwig, K., ed., 2017. 'The Routledge Handbook of Collective Intentionality', *Routledge*, New York, 256 p.
10. Searle, J., 1990. 'Collective Intentions and Actions', *Intentions in Communication*, Cambridge : *MIT Press*, P. 401-415.
11. Sellars, W., 1980. 'On Reasoning about Values', *American Philosophical Quarterly*, 17(2), P. 81-101.
12. Tuomela, R., 2002. 'The Philosophy of Social Practices', Cambridge, UK : *Cambridge University Press*, 288 p.
13. Weirich, P., 2008. 'Collective Rationality : Equilibrium in Cooperative Games', *Oxford University Press*, 263 p.

References:

1. Blumer, G., 1994. 'Kollektivnoye povedeniye (Collective Behavior)', *Amerikanskaya sotsiologicheskaya misl' : teksty*, M. : *Izd-vo MGU*, 496 s.
2. Horak, H., 2008. 'Hromadyans'ke suspil'stvo yak intehtorator osobystisnykh nachal (Civil Society as an Integrator of Personal Principles)', *Filosofs'ka dumka*, № 3, S. 62 – 73.
3. Navrots'kyy, VV., 2009. 'Analychna sotsial'na filosofiya pro kolektyvni fenomeny (Analytical Social Philosophy on Collective Phenomena)', *Aktual'ni problemy dukhovnosti : zb. nauk. prats'*, Vyp. 10, Kryvyy rih : *Vydavnychyy dim*, S. 293 -301.
4. Kultygin, VP., 2004. 'Teoriya ratsional'nogo vybora – vzniknoveniye i sovremennoye sostoyaniye (Theory of Rational Choice – the Emergence and Current State)', *Sotsiologicheskiye issledovaniya*, № 1, S. 27-67.
5. Polishchuk, OS., 2015. 'Kolektyvna diya : sotsial'ne piznannya i praktyka. Dosvid filsofs'koyi kontseptualizatsiyi : monohrafiya (Collective Action : Social Cognition and Practice. Experience of Philosophical Conceptualization : A Monograph)', Ternopil' : *TOV «Ternohraf»*, 400 s.
6. Taran, VO., 2009. 'Sotsial'na filosofiya : Navch. pos. (Social Philosophy : A Manual)', K. : *Tsentr uchbovoyi literatury*, 272 s.
7. Bratman, M., 1993. 'Shared Intention', *Ethics* 104. P. 97-113.
8. Gilbert, M., 1987. 'Modelling Collective Belief', *Synthese*, Vol. 73, P. 185-204.
9. Jankovic, M., Ludwig, K., ed., 2017. 'The Routledge Handbook of Collective Intentionality', *Routledge*, New York, 256 p.
10. Searle, J., 1990. 'Collective Intentions and Actions', *Intentions in Communication*, Cambridge : *MIT Press*, P. 401-415.
11. Sellars, W., 1980. 'On Reasoning about Values', *American Philosophical Quarterly*, 17(2), P. 81-101.
12. Tuomela, R., 2002. 'The Philosophy of Social Practices', Cambridge, UK : *Cambridge University Press*, 288 p.
13. Weirich, P., 2008. 'Collective Rationality : Equilibrium in Cooperative Games', *Oxford University Press*, 263 p.

DOI 10.33930/ed.2019.5007.15(7-8)-3

УДК 37.013.42:316.48

**ОСВІТА В КОНФЛІКТНОМУ СУСПІЛЬСТВІ: РОЗВИТОК
ІДЕЙ ТОЛЕРАНТНОСТІ****EDUCATION IN CONFLICT SOCIETY: DEVELOPMENT OF IDEAS OF
TOLERANCE****Г. В. Хоменко**

Актуальність дослідження. Поглиблений науковий та філософський інтерес до феномену толерантності обумовлений кризою національної ідентичності, високим рівнем міжособистісної ненависті, недовіри та дискримінації, які дестабілізують розвиток багатьох суспільств в сучасну добу. Подолати дані негативні тенденції можливо через всебічну популяризацію ідей толерантності, а також схвалення її основних складових як необхідних для гармонізації людських взаємовідносин у свідомості пересічного індивіда. Однією з пріоритетних в цьому сенсі є освітня галузь в межах якої має відбуватися насадження молодим поколінням комплексу гуманістичних цінностей.

Постановка проблеми. В науковому дискурсі сьогодення існує чимало визначень поняття толерантності, проте досі залишається незрозумілим яким чином можна вплинути на її розвиток у суспільствах, які протягом тривалого часу потерпають від негативних наслідків конфлікту. Адже люди, які втратили віру у соціальну справедливість та моральні цінності, будуть змушені в вершю чергу думати про власний захист, а не будь-що інше.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Urgency of the research.

The deepening scientific and philosophical interest in the phenomenon of tolerance is driven by the crisis of national identity, high levels of interpersonal hatred, distrust and discrimination that destabilize the development of many societies in the modern day. It is possible to overcome these negative trends through the full popularization of ideas of tolerance, as well as the approval of its basic components as necessary for the harmonization of human relationships in the mind of the average individual. One of the priorities in this sense is the educational sector, within which the humanistic values should be planted with a young generation.

Target setting. There are many definitions of the notion of tolerance in the scientific discourse today, but it is still unclear how this may affect its development in societies that have long been negatively affected by conflict. After all, people who have lost faith in social justice and moral values will have to think about their own protection, not everything else.

Actual scientific researches and issues analysis. The

Філософські аспекти поняття толерантності як прояв світоглядного релятивізму були репрезентовані В. І. Тофтулом у "Сучасному словнику з етики". Поглиблений аналіз толерантності був здійснений авторами колективної монографії "Толерантність як соціально-культурний феномен: світоглядно-методологічний аспекти" Ф. С. Бацевичем, С. Л. Грабовською, О. В. Дарморізом. Педагогіка толерантності в контексті домінування глобалізаційних тенденцій у вимірах сучасної культури була осмислена В. Г. Кременем в його наукових працях "Толерантність як імператив: національна ідентичність в добу глобалізації", а також "Консолідація України на основі платформи толерантності".

Постановка завдання.

Розглянути поняття толерантності в контексті проблем відродження національної ідентичності, а також розвитку освіти в умовах конфлікту.

Виклад основного матеріалу. В межах даної роботи осмислення основних компонентів толерантності відбувається у невід'ємному зв'язку зі сферою освіти та педагогічним процесом. Якщо взяти до уваги той факт, що людина від природи є егоїстичною істотою, якій властиво розширювати власні сфери впливу, то толерантність має виступати у якості морального імперативу, своєрідної гарантії, що захищатиме людей від тригерів конфлікту. Через це у національній стратегії розвитку освіти має бути збережений баланс між орієнтиром на інтереси індивідуальності та

philosophical aspects of the concept of tolerance as a manifestation of worldview relativism were represented by V. I. Toftul in the Modern Ethics Dictionary. An in-depth analysis of tolerance was carried out by the authors of the collective monograph "Tolerance as a Socio-Cultural Phenomenon: World-Methodological Aspects" by F. S. Batsevich, S. L. Grabovskaya, O. V. Darmoriz. The pedagogy of tolerance in the context of the dominance of globalization tendencies in the dimensions of contemporary culture was analyzed by V. G. Kremen in his scientific works "Tolerance as an imperative: national identity in the age of globalization", as well as "Consolidation of Ukraine on the basis of a platform of tolerance".

The research objective. The objective of the work is to consider the concept of tolerance in the context of the problems of national identity revival and the development of education in conflict.

The statement of basic material. In the context of this work, understanding of the main components of tolerance is inseparably linked to the educational field and the pedagogical process. Taking into account the fact that man by nature is a selfish being who is inherently expanding his own spheres of influence, then tolerance must act as a moral imperative, a kind of guarantee that protects people from the triggers of conflict. For this reason, the national strategy for the development of education must maintain a balance between a focus on the interests of the individual and the need for society, the promotion of tolerance and the

потреби соціуму, проповідуванням толерантності та розвитком патріотизму.

Висновки. У статті здійснюється спроба розв'язання суперечностей світоглядно-ціннісного характеру у розумінні змісту понять толерантність та концепт ідентичності в контексті глобалізаційних тенденцій сучасної доби. Опіраючись на концепції вчених у галузі соціальної філософії, жага до толерантності розглядається як ознака високої інтелектуальної культури суспільства. В роботі доведено, що імплементація толерантності у життєдіяльність сучасного соціуму в першу чергу потребує трансформації філософської складової освітнього процесу.

Ключові слова: соціальна турбулентність, габітус, сегрегація, гіпотеза контакту, педагогіка толерантності.

development of patriotism.

Conclusions. The article was attempted to resolve contradictions of worldview and values in the understanding of the concepts of "tolerance" and "identity" in the context of globalization trends of the modern age. Relying on the concepts of scholars in social philosophy field, the desire for tolerance is considered as a sign of a high intellectual culture of society. It is proved in the work that the implementation of tolerance in the life of modern society in the first place requires overall the transformation of the philosophical component of educational process.

Key words: social turbulence, habitus, segregation, contact hypothesis, pedagogy of tolerance.

Актуальність теми. За рішенням ЮНЕСКО вже 24 роки поспіль у світі 16 листопада відзначається Міжнародний день толерантності. Стабільний суспільний інтерес до феномену толерантності пов'язаний із проблемою консолідації людства у національних і світових масштабах в умовах великої кількості міграційних процесів, що призводять до фрагментації національних ідентичностей. Американський дослідник С. Гантінгтон в роботі "Зіткнення цивілізацій" (1996) справедливо зауважив, що однією з причин конфліктогенності соціуму є криза національної ідентичності, яка складається з неоднорідних субдержавних, регіональних, провінційних і місцевих політичних утворень [7, с.12]. Як наслідок, Європа та світ потерпають від перманентних конфліктів, знаходячись на стадії соціальної турбулентності, коли класичні регулятивні механізми вже не діють, а нові перебувають лише в процесі вироблення. Зважаючи на гостроту зазначених явищ, толерантність продовжує залишатися пріоритетним стратегічним напрямком на порядку денному сучасного суспільства,

будучи надзвичайно актуальною проблемою для міждисциплінарних наукових досліджень.

Мета даної роботи полягає у систематизації наукових та філософських підходів до розуміння природи толерантності та усвідомлення її ролі у відродженні національної ідентичності. Сутність поняття толерантність досить чітко відбите у твердженні Генерального секретаря ООН (1997-2006), Лауреата Нобелівської премії миру Кофі Аннана: толерантність — це мистецтво жити з іншими людьми та з іншими ідеями. Завдяки вихованню уміння помірковано ставитися до усього, що виходить за межі усталених цінностей в межах певної культури, можна посприяти суттєвому зменшенню соціальної напруги між людьми. Не зважаючи на багаторазовий науковий аналіз цього терміну у площині взаємодії людини із суспільством, на сьогодні все ще існують певні “пробіли” в усвідомленні його концептуальних меж. Дане дослідження, зважаючи на його обсяг, не претендує на вироблення універсальної панацеї, що змусить людство сприймати ідеї толерантності як абсолют.

Перш за все, толерантність не варто ототожнювати із пасивністю, байдужістю, вседозволеністю, оскільки її смислове підґрунтя немає нічого спільного з потуранням перед обличчям потенційного ворога. Бути толерантним означає – поважати права і свободи кожного громадянина як індивідуальності, сприймати її світогляд із розумінням, опираючись на засади гуманізму, а не етноцентризму. Зрозуміло, що справжня толерантність може відбуватися в суспільствах з високим рівнем освіченості, де громадяни своєї країни морально готові жертвувати власними інтересами заради спільного майбутнього людства. Толерантність є неможливою у ситуації, коли кожен громадянин буде діяти за принципом “моя хата скраю”. По-друге, готовність сприймати людей такими якими вони є потребує відтворення демократичних принципів у життєдіяльності суспільства, а саме – рівного доступу кожного члена спільноти до соціальних благ, повноцінної відповідальності усіх верств населення перед законом, а також колективного засудження ними будь-яких форм нетерпимості. Саме тому толерантність є ознакою демократичного устрою, а в державах тоталітарного штибу вона зазвичай сприймається як загроза державного суверенітету, національної цілісності тощо. По-третє, толерантність має бути абсолютним, а не ситуативним явищем.

Вона є своєрідною усною домовленістю між представниками різних етносів, релігійних чи соціокультурних угруповань щодо свідомого визнання альтернативних міркувань з приводу тієї чи іншої ситуації.

Неможливо апелювати до толерантності лише в односторонньому порядку, коли вигідно, адже в такому разі вона породжуватиме не соціальну гармонію, а міжособистісну недовіру. Досить цікаве судження на цей рахунок висловив німецький філософ та соціолог Ю. Габермас у роботі “Коли ми повинні бути толерантними? Про конкуренцію бачення світу, цінностей і теорій”, який зауважив, що у суспільстві не буде колективної згоди між представниками усіх верств населення, якщо толерантність буде виражатися односторонньо, на користь певної частини суспільства [6]. Більше того, толерантність має ґрунтуватися на обопільному розумінні важливості формування світоглядного плюралізму, в інакшому випадку – вона стане не лише неефективною, але й збитковою.

Британсько-австрійський філософ К. Поппер у власній творчості звернув увагу на головний парадокс імплементації толерантності: “Необмежена терпимість повинна привести до нетерпимості” [5]. Тобто, толерантність має бути терплячою до всього, окрім нетолерантності. Тим самим вона потребує рішучості у подоланні того, що суперечить її меті. У цій ситуації слушно згадати приклад із крахом проекту мультикультуралізму, який зазнав фіаско у ХХІ столітті серед країн західної Європи – Бельгії, Франції, Німеччині. Причиною цього, як відомо, виявилася неготовність потоків емігрантів до повноцінної інкультурації в середовищі чужорідного для них соціуму. Замість спроби інтеграції у осередок суспільства, вивчаючи мову, переймаючи певні цінності, емігранти задовольнялися роллю маргіналів, будучи закритими від основної маси населення, формуючи щось на зразок етнічних гетто. Іноді їм вдавалося навіть вплинути на закономірності соціальної демографії. Можна не сумніватися у тому, що поширення ісламської релігії серед населення Німеччини стало причиною для турботи місцевої влади, яка опинилася на роздоріжжі між боротьбою із бідністю у країнах третього світу та захистом власних національних інтересів.

Концепт ідентичності у національному контексті означає ототожнення людиною себе із певною спільнотою на основі спільних індивідуальних якостей. Ідентичність відображає ціннісну

систему координат соціуму, маючи повноваження для об'єднання людей, усвідомлення ними потреби щодо співжиття у мирі та гармонії. Послаблення ідентичності призводить до занепаду взаємовідносин членів суспільства, їх психологічного і соціального відчуження одне від одного. Якщо концепт ідентичності визначається через ототожнення суб'єктів із певним середовищем існування, тобто відтворює суб'єкт-об'єктну модель комунікації, то толерантність є суб'єкт-суб'єктним різновидом взаємодії. Одним із умовних маркерів ідентичності є "габітус" - цілісна система, яка була введена у науковий обіг французьким соціологом П. Бурдьє для позначення механізму, що детермінує загальні стандарти поведінки людини. На його думку, габітус безпосередньо впливає на ставлення суб'єкта до представників різних етнічно-релігійних груп [2]. На основі цього можна стверджувати, що дискримінаційні погляди не присутні у свідомості людини від її народження. Вони можуть з'явитися у неї лише через виховання, емпіричне сприйняття конкретних ситуацій, які б утверджували подібну поведінку як норму.

Соціальне середовище не лише формує світогляд людини, сприяє комфортному її існуванню, але й взагалі допомагає людині почувати себе людиною. Цей процес можна розтлумачити як шлях суб'єкта до усвідомлення своєї ідентичності через взаємодію із соціальним середовищем. Процес набуття суб'єктом своєї ідентичності описується У. Бронфенбреннером у власній теорії екологічних систем. Він зауважив, що розвиток людини нагадує набір вкладених структур, кожна з яких розташовується всередині іншої подібно до російської ляльки-матрьошки. До складу першої ланки входить сім'я, друзі, найближче оточення. У сукупності вони формують мікросоціальне середовище або ж мікросистему кожної людини. Якщо одна людина змінюється в межах такого об'єднання, зміни у тій чи іншій мірі торкаються й інших людей. Кожен індивід протягом життя перебуває у складі декількох мікросоціумів, які формують єдину мезосистему як сукупність інтеграційних елементів. Мікросистеми та мезосистеми взаємодіють із екосистемами, які здатні здійснювати опосередкований вплив на індивіда. Наприклад, надмірна концентрація людини над однією роботою може призвести до зменшення уважності в процесі виконання іншої – проведення багато часу на роботі може призвести до проблем у сім'ї тощо. Усі ці системи разом та кожна

окремо знаходяться під впливом макросистеми, яка детермінує загальний контент, систему переконань і структуру міжособистісних відносин як соціальну складову певної культури або субкультури.

Навчання та виховання є фундаментальними елементами формування ідентичності людини, а також утвердження у неї поміркованого ставлення до всього, що виходить за межі її соціальних норм та стандартів. Більше того, проблема ототожнення людини в межах суспільства має безпосередній зв'язок із розвитком освітнього ландшафту. С. Терепищій розтлумачує освітній ландшафт як “філософський концепт для позначення сукупності просторових, соціально-економічних, політичних, культурних та антропологічних характеристик освіти, що змінюються в межах певного регіону у процесі збереження, передачі та виробництва знань”. Розвиток освітньої галузі повинен здійснюватися не через уніфікацію, а через поліцентричний дискурс, який зорієнтований на конструктивний діалог багатьох політичних стратегій та цінностей [8, с.284].

Явища соціальної сегрегації в освітньому просторі є недопустимими, тому що саме школи і університети мають бути агентами популяризації толерантності в сучасну добу. Поняття сегрегація у широкому розумінні визначається як примусова політика відділення однієї частини суспільства від іншої на основі певних соціально-етнічних відмінностей. Для людства у ХХІ столітті вона є такою ж серйозною загрозою як і наявність ядерної зброї. Сегрегація у галузі освіти досить часто зустрічається у постконфліктних суспільствах, коли державна політика тієї чи іншої країни, замість роботи над усуненням джерела непорозуміння, намагається нівелювати потенційну загрозу щодо агресії шляхом відмежування студентів одне від одного. Зокрема, у випадку із постконфліктною Боснією і Герцеговиною університетська освіта з початку 1990-х років була розділена за етнічними ознаками і повинна була забезпечити диференційоване навчання хорватських та сербських студентів в окремих класах та школах, а також за окремими навчальними програмами. Застосування подібної політики у галузі освіти варто сприймати як спробу відтермінувати, а не повноцінно розв'язати конфлікт.

Прогресивна трансформація освітнього ландшафту здатна не лише відродити національну ідентичність в державі на основі вивчення спільної долі народу, але й забезпечити толерантність до

усіх інших людей на основі визнання того, що спільного між людьми значно більше ніж відмінного. Роль педагога як фундатора ідей толерантності була обґрунтована В. Андрущенком в роботі “Світанок Європи: проблема формування нового учителя для об’єднаної Європи XXI століття” наступним чином: “Зупинити агресора, відновити мир, зняти загрози для Європи і світу, відродити довіру до державних і міждержавних структур, до міжнародних домовленостей, гарантій... Це проблеми і завдання, а може й історичне покликання – всяк і кожного. Ми – педагоги – також маємо внести свій вклад. У його основі – виховання цінностей, формування особистості нового світобачення, гармонія національної та загальнолюдської моралі, норм і стандартів людяності” [1, с. 125]. На основі цього напрошується думка: людина, що не поважає традицій свого народу не може бути дійсним громадянином, але якщо вона не рахується з основами загальнолюдської моралі, то її людяність взагалі залишається під сумнівом.

Країнам, що перебувають в умовах конфліктної ворожнечі варто ретельно вивчати досвід таких держав як Бельгія, Швейцарія і Канада, які завдяки стабільній підтримці високого рівня освітніх послуг, навчилися жити на засадах толерантності і взаємної довіри, попри попередні розбіжності світоглядно-ціннісного характеру. В основі прогресивної стратегії розвитку освітнього ландшафту має бути закладений полікультурний аспект, оскільки втілення у життя принципів толерантності є можливим лише там, де є взаємоповага до кожної людини, незалежно від її етнічного коріння. Впровадження цілеспрямованого навчання і виховання толерантності буде мати якісні позитивні наслідки в суспільствах, які перебувають у ситуації кризи національної ідентичності. Толерантність є досить ефективним способом досягнення миру у конфліктному середовищі, коли вона намагається уникати крайнощів. Під уникненням крайнощів мається на увазі формування відповідного ставлення до проявів “інакшості” на засадах терпимості, у випадку відсутності загрози щодо потенційної асиміляції панівної культури.

Педагогіка толерантності має бути пріоритетною стратегією відродження національної ідентичності в умовах домінування глобалізаційних тенденцій сьогодення. На цьому було наголошено В. Г. Кременем. В його наукових працях “Толерантність як

імператив: національна ідентичність в добу глобалізації”, а також “Консолідація України на основі платформи толерантності” йдеться про пріоритетність європейських цінностей у консолідації неоднорідних суспільств в сучасну добу. Такі масштабні явища як глобалізація та міграція поступово трансформують систему ментально-ціннісних координат соціуму, обумовлюючи потребу у виробленні ефективного інноваційного механізму щодо співіснування представників окремих культурних осередків у межах однієї держави [4]. Факт кризи мультикультуралізму у цьому сенсі засвідчив, що соціальна ізоляція та поляризація є неефективними та потенційно шкідливими явищами для суспільства, оскільки вони ведуть до загострення конфліктів через акумулювання міжособистісних непорозумінь.

Голова комісії ЮНЕСКО з питань освіти Жак Делор зазначив: “Наші сучасники потерпають від запаморочення, розриваючись між процесом глобалізації, прояви якого вони спостерігають і часто підтримують, і пошуками своїх коренів, опори в минулому, належності до тієї чи іншої спільноти. Освіта має зайнятися цією проблемою, оскільки більш ніж будь-коли, вона є учасником процесу зародження нової всесвітньої спільноти і виявилася в самому центрі проблем, пов’язаних з розвитком особистості й різноманітних спільнот. Завдання полягає в тому, щоб надати можливість всім без виключення виявити свої таланти і увесь свій творчий потенціал, що має на увазі можливість реалізації кожним своїх особистих планів. Ця ціль є домінуючою” [3]. За освітою закріплюється фундаментальна роль – стати підґрунтям для вирішення суперечностей та своєрідним інструментом у знаходженні консенсусу між людьми.

За визначенням відомого чеського дослідника Мирослава Гроха, на процес консолідації можуть впливати як об’єктивні показники – мова, культура, освіта, релігія, історична пам’ять, політичний устрій, економічна складова, так і їх суб’єктивні відображення в колективній свідомості. Найбільш потужними консолідуючими чинниками вважається історична пам’ять, що тлумачиться як спільна “доля” спільноти, соціальна рівність всіх членів групи, а також інтенсивність мовних і культурних зв’язків. Якщо об’єктивні показники мають властивість залишатися сталими, то їх суб’єктивна інтерпретація корегується через функціонування

освітньої галузі. Тобто, саме освіта має особливі повноваження у побудові спільного майбутнього на засадах сталого миру.

Виходячи із зазначених роздумів, стає зрозумілим, що в основі будь-якого конфлікту, як основної перепони на шляху досягнення сталого миру, лежить відсутність природної цілісності як на рівні особистості, так і у площині соціуму, що породжує девальвацію освіченості в сучасну добу. Поточний низький рівень освітньої культури негативно впливає на суспільство, яке, звикнувши до конформізму, втратило потребу щодо критичного сприйняття повсякденної реальності. Змінити цю ситуацію на краще можливо лише на основі конкретної стратегії дій, які будуть впорядковані та погоджені з громадськістю. Популяризація ідей толерантності без трансформації філософської складової освіти не виправдає себе, оскільки саме освіта, на відміну від інших соціальних інститутів, орієнтована не лише на теперішнє, але й на майбутнє. Вона здатна пробудити у молодій людини потребу мислити та діяти системно, формуючи цілісний світогляд, маючи спільне довгострокове бачення організованого, відповідального та справедливого суспільства.

Американський психолог, випускник Гарвардського університету Г. Олпорт, будучи прибічником застосування інклюзивного підходу в освіті, висунув концепцію, що має назву "гіпотеза контакту". В її основі лежить взаємозв'язок між інтенсивністю комунікації, що відбувається між представниками окремих субнаціональностей та рівнем соціальної напруги між ними. Тобто, на його думку, найкращим способом досягнення порозуміння між декількома потенційно конфліктними спільнотами є кількісне збільшення контактів між ними [9]. Чим частіше відбувається комунікація – тим вищим буде рівень згуртованості. Ізоляція ж навпаки сприяє відчуженню людей одне від одного, що може мати вкрай негативні наслідки у перспективі розвитку консолідованого суспільства. Як засвідчують проведені дослідження К. Макліном та З. Бекерманом, застосування контакт гіпотези у гетерогенній спільноті є корисним не лише у зв'язку із формуванням сприятливих умов для заохочення інакшості, але й для успішної самореалізації молоді у подальшому житті. Керуючись попереднім досвідом аналізу освітнього середовища Північної Ірландії, було зроблено висновок, що учні, які адаптувалися до умов навчання у змішаних класах, стають більш успішними на

подальших етапах життя. Через це на державному рівні мають бути налагоджені механізми заохочення змішаних типів навчання, згідно з якими педагог виступатиме у якості провідника, агента миру [10].

У межах вищого навчального закладу оптимальним середовищем для контактування можуть виступати наукові бібліотеки, лабораторії, а також спільні конференції, круглі столи між представниками розрізнених соціальних спільнот. Хоча завдяки регулярному проведенню наукових обговорень не можна абсолютно нівелювати існуючі стереотипи, цілком реально змінити суб'єктивне відношення до них. Одна справа – згадувати стереотипи у необразливому тоні під час розповіді анекдоту, зовсім інша – пропагувати почуття расової ненависті на їх підґрунті. За допомогою контактування важко породити справжню дружбу між представниками різних культур, але цей метод допомагає знизити рівень напруги, подолати страх та невпевненість між носіями нетотожних ідентичностей.

Для здійснення якісної комунікації необхідно мати високий рівень не лише освіченості, але й інтелектуальної культури. Людина, що оперує знаннями помноженими на жагу до справедливості, має зрозуміти, що застосування агресії у будь-яких проявах є ознакою варварства. Якщо вона не здатна вгамувати власні емоції, на неї чекає поразка. І саме тому, громадянська війна найчастіше відбувається у суспільствах з низьким рівнем інтелектуальної культури, де для нацькування людей одне на одного потрібно лише знаходити необхідні важелі тиску. На основі цих роздумів напрошується думка, що невігластво є “добрим другом” агресії, а інтелектуальна культура наближає людей до толерантності. Усвідомити це варто ще у період молодості, щоб не наробити помилок у майбутньому. Роль педагога у популяризації толерантності полягає у плеканні любові до своєї держави, світу, а також усіх людей незалежно від расових чи етнічних ознак.

Висновки з даного дослідження та перспективи подальших наукових пошуків. Таким чином, проблема толерантності є однією із найбільш гострих та суперечливих в епоху мінливої соціокультурної реальності сьогодення. Для того, щоб імплементувати канони толерантності у повній мірі варто змінити світоглядно-ціннісні засади міжособистісної комунікації, які обумовлені ідентичністю кожної людини як суб'єкта суспільства.

Толерантність може бути реалізованою лише в умовах соціальної справедливості, усвідомлення кожним громадянином своїх прав та обов'язків. Першим і найбільш вагомим кроком до прогресивних змін є трансформація філософського підґрунтя освітнього процесу в якому людина буде виховуватися не лише як патріот своєї держави, але й як громадянин глобального простору. Подальші дослідження даної проблематики нададуть змогу визначити конкретний механізм щодо впровадження ідей толерантності у життєдіяльності суспільства.

Список використаних джерел:

1. Андрущенко, ВП., 2011. 'Світанок Європи : Проблема формування нового вчителя для об'єднаної Європи XXI століття', К. : *Знання України*, 1099 с.
2. Бурдьє, П., 1995. 'Структуры, Habitus, Практики. Современная социальная теория : Бурдьє, Гидденс, Хабермас', Новосибирск, *Электронная публикация : Центр гуманитарных технологий*. Доступно : <https://gtmarket.ru/laboratory/expertize/5168> [Дата обращения 16 Июля 2019].
3. Делор, Ж., 1996. 'Образование: сокровище', *Основные положения Доклада Международной комиссии по образованию для XXI века*. Доступно : <http://www.ifap.ru/library/book201.pdf> [Дата обращения 18 Июля 2019].
4. Кремень, ВГ., 2011. 'Толерантність як імператив : національна ідентичність в добу глобалізації', *Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського, Серія : Педагогічні науки, Вип. 1.32*, С. 6-9.
5. Поппер, К., 1992. 'Открытое общество и его враги. В 2 т.', М. : *Культурная инициатива; Феникс*, 448 с.
6. Хабермас, Ю., 2006. 'Когда мы должны быть толерантными? О конкуренции видений мира, ценностей и теорий', *Социологические исследования, № 1*, С. 45-53.
7. Хантингтон, С., 1994. 'Столкновение цивилизаций?', *Полис, № 1*, С. 33-48.
8. Терепиций, СО., 2016. 'Сучасні освітні ландшафти', Київ : *"Фенікс"*, 309 с.
9. Allport, GW., 1979. 'The nature of prejudice', New York : *Basic books*, P. 29-46.
10. McGlynn, C., Zembylas, M., ed., 2009. 'Peace education in conflict and post-conflict societies : Comparative perspectives', *Springer*, 273 p.

References:

1. Andrushchenko, VP., 2011. 'Svitanok Yevropy : Problema formuvannya novoho vchytelya dlya ob'yednanoyi Yevropy KHKHI stolittya (The Dawn

- of Europe : The Problem of Forming a New Teacher for a United Europe of the 21st Century)', K. : *Znannya Ukrainy*, 1099 s.
2. Burd'yo, P., 1995. 'Struktury, Habitus, Praktiki. Sovremennaya sotsial'naya teoriya : Burd'yo, Giddens, Khabermas (Structures, Habitus, Practices. Contemporary Social Theory : Bourdieu, Giddens, Habermas)', Novosibirsk, *Elektronnaya publikatsiya : Tsentr gumanitarnykh tekhnologiy*. Dostupno : <https://gtmarket.ru/laboratory/expertize/5168> [Data obrashcheniya 16 Iyulya 2019].
 3. Delor, ZH., 1996. 'Obrazovaniye: sokrytoye sokrovishche (Education : The Hidden Treasure)', *Osnovnyye polozheniya Doklada Mezhdunarodnoy komissii po obrazovaniyu dlya XXI veka*. Dostupno : <http://www.ifap.ru/library/book201.pdf> [Data obrashcheniya 18 Iyulya 2019].
 4. Kremen', VH., 2011. 'Tolerantnist' yak imperativ : natsional'na identychnist' v dobu hlobalizatsiyi (Tolerance as an Imperative : National Identity in the Age of Globalization)', *Naukovyy visnyk Mykolayivs'koho derzhavnoho universytetu imeni V. O. Sukhomlyns'koho, Seriya : Pedagogichni nauky, Vyp. 1.32*, S. 6-9.
 5. Popper, K., 1992. 'Otkrytoye obshchestvo i yego vragi. V 2 t. (Open Society and its Enemies. In 2 vol.)', M. : *Kul'turnaya initsiativa; Feniks*, 448 s.
 6. Khabermas, YU., 2006. 'Kogda my dolzhny byt' tolerantnymi? O konkurentsii videniy mira, tsennostey i teoriy (When Should We Be Tolerant? On the Competition of Visions of the World, Values and Theories)', *Sotsiologicheskiye issledovaniya, № 1*, S. 45-53.
 7. Khantington, S., 1994. 'Stolknoveniye tsivilizatsiy? (Is it the Crash of Civilizations?)', *Polis, № 1*, S. 33-48.
 8. Terepyshchyy, SO., 2016. 'Suchasni osvichni landshafty (Modern Educational Landscapes)', Kyiv : "*Feniks*", 309 s.
 9. Allport, GW., 1979. 'The nature of prejudice', New York : *Basic books*, P. 29-46.
 10. McGlynn, C., Zembylas, M., ed., 2009. 'Peace education in conflict and post-conflict societies : Comparative perspectives', *Springer*, 273 p.

ІННОВАЦІЇ В ОСВІТІ

DOI 10.33930/ed.2019.5007.15(7-8)-4

УДК 37.018.43:004

АНАЛІЗ ГОТОВНОСТІ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ ДО ВПРОВАДЖЕННЯ ЦИФРОВОЇ ОСВІТИ

ANALYSIS OF THE READINESS OF GENERAL SECONDARY
EDUCATION INSTITUTIONS TO INTRODUCE DIGITAL EDUCATION

В. А. Мізюк

Актуальність теми дослідження. Розвиток цифрового суспільства ставить перед освітою нові завдання, які потребують вирішення, а саме формування та впровадження єдиного освітньо-інформаційного простору України, підвищення рівня інформатичних компетентностей учасників навчального процесу, ліквідація застарілих та впровадження прогресивних підходів у навчанні.

Постановка проблеми. З 2018 року в Україні розпочато проект щодо впровадження цифрової освіти, однак, наявні протиріччя між ідеями цифрової освіти і реальними можливостями закладів, між можливостями цифрових технологій і неготовністю педагогів до їх впровадження.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретичну базу цифрової освіти закладено у працях В. Ю. Бикова, Л. М. Калініної, В. В. Лапинського, М. П. Лещенко, В. В. Олійника, О. П. Пінчук, О. М. Спіріна. Інформаційно-цифрові компетенції досліджували О. В. Білоус, А. М. Гуржій, М. Ю. Кадемія, Н. В. Морзе, О. В. Овчарук,

Urgency of the research. The development of a digital society poses new challenges for education. Namely, the formation and implementation of a unified educational and information space of Ukraine, increasing the level of informative competencies of participants in the educational process, eliminating obsolete and introducing progressive approaches to training.

Target setting. Since 2018, a project has been launched in Ukraine to introduce digital education, however, there are contradictions between the ideas of digital education and the real possibilities of institutions, between the possibilities of digital technologies and the unpreparedness of teachers to implement them.

Actual scientific researches and issues analysis. The theoretical basis of digital education lies in the writings of such scientists as V. Yu. Bykov, L. M. Kalinina, V. V. Lapynskyi, M. P. Leshchenko, V. V. Oliinyk, O. P. Pinchuk, O. M. Spirin. Information-digital competencies were studied by O. V. Bilous, A. M. Hurzhii,

К. П. Осадча, О. П. Пінчук, О. М. Спірін та ін.

Постановка завдання. Провести аналіз готовності закладів загальної середньої освіти регіонального рівня до впровадження цифрової освіти, виявити проблеми та напрями їх вирішення.

Виклад основного матеріалу дослідження. Розглянуто вплив цифрових технологій на освітню галузь, вимоги реформування освіти у напрямку впровадження цифрової освіти в навчальний процес закладів загальної середньої освіти. Встановлено, що основу цифрового простору становить інформаційно-освітнє середовище, яке складається з інформаційних ресурсів, педагогічних технологій, технологічних засобів і засобів підтримки працездатності системи. З'ясовано, що сучасний вчитель, незалежно від навчального предмета, який він викладає, має володіти інформаційно-цифровими компетенціями. В роботі подано результати дослідження наявних умов впровадження цифрової освіти у закладах загальної середньої освіти на регіональному рівні. Виявлено недостатній рівень ресурсного забезпечення закладів, низький рівень володіння вчителями інформаційно-цифровими компетенціями, сформульовано проблеми, які необхідно вирішити. Запропоновано адаптивний підхід до організації курсів підвищення кваліфікації вчителів з формування інформаційно-цифрових компетенцій.

Висновок. Аналіз стану закладів загальної середньої освіти свідчить, що їх забезпечення не

M. Yu. Kademiia, N. V. Morze, O. V. Ovcharuk, K. P. Osabcha, O. P. Pinchuk, O. M. Spirin.

The research objectives. To analyze the readiness of institutions of general secondary education at the regional level to introduce digital education, identify problems and directions for their solution.

The statement of basic materials. The influence of digital technologies on the educational sector, the requirements of educational reform in the direction of introducing digital education in the educational process of institutions of general secondary education are examined. It is established that the basis of the digital space is the information and educational environment, which consists of information resources, pedagogical technologies, technological means and means of maintaining the system's performance. It turned out that a modern teacher, regardless of the subject he teaches, should have informational and digital competencies. The article presents the results of a study of the existing conditions for the introduction of digital education in institutions of general secondary education at the regional level. An insufficient level of resource provision of institutions, a low level of teachers' knowledge of digital information competencies was found, problems were formulated that needed to be solved. An adaptive approach to the organization of teacher training courses on the formation of information and digital competencies is proposed.

Conclusions. An analysis of the state of institutions of general secondary education indicates that

відповідає заявленим пріоритетам реформування освіти ні на технічному рівні оснащення, ні на рівні володіння педагогами інформаційно-цифровими компетенціями.

Ключові слова: цифрове суспільство, інформатизація освіти, інформаційно-освітнє середовище, ресурсне забезпечення закладів освіти, інформаційно-цифрові компетенції, підвищення кваліфікації вчителів.

their provision does not correspond to the declared priorities of education reform, either at the technical level of equipment, or at the level of teachers' knowledge of digital information competencies.

Keywords: digital society, informatization of education, information and educational environment, resource support of educational institutions, information and digital competencies, teacher training.

Актуальність теми. Останні десятиліття внесли кардинальні зміни в науковий простір людства, в розвиток суспільства, що дозволяють назвати його “цифровим” [1; 2, с. 30]. Суперкомп’ютери, гіперзв’язок, хмарні обчислення, “Інтернет речей”, “розумний дім” та інші технологічні рішення створили простір, у якому більше не існує традиційних меж для економіки, науки, культури й освіти. Технологічні прориви у роботизації, кібербезпеці, нанотехнологіях, біотехнологіях, штучному інтелекті та інших галузях науки і техніки сприяли появі багатьом новим професіям, про які попередні покоління зовсім не здогадувалися. Навіть у підготовці педагогічних кадрів з’являються такі нові професії як “андрагог”, “тьютор”, “модератор”, “фактор”, “менеджер електронного навчання” тощо [9].

У звітній доповіді відомих науковців на честь 25-річчя періоду незалежності України (В. Г. Кремень, В. І. Луговий, А. М. Гуржій, О. Я. Савченко, О. В. Сухомлинська, С. Д. Максименко, О. І. Ляшенко, Н. Г. Ничкало, М. Б. Євтух) окреслено актуальні проблеми освітньої сфери, які мають бути вирішені у найближчий термін. У напрямі інформатизації освіти визначено, що потребують вирішенню наступні проблеми:

- формування та широке впровадження єдиного освітнього інформаційного простору України;
- розгортання та вдосконалення необхідних елементів інфраструктури регіональних інформаційних і телекомунікаційних мереж, взаємопов’язаних як між собою, так і з глобальною мережею Інтернет, що дозволить подолати “цифрову нерівність” у різних регіонах України, зокрема в сільській місцевості;

- підвищення рівня розуміння комп'ютерних та інформатичних компетентностей учасників навчального процесу, ліквідація застарілих підходів у навчанні шляхом підвищення мотивації учасників навчального процесу щодо використання прогресивних ІКТ [8, с. 159].

Постановка проблеми. Сучасні зміни потребують вирішальних дій. Сьогодні в системі освіти зроблено реальні кроки щодо створення цифрового освітнього середовища. Так, з 2018 року в Україні розпочато широкомасштабний проект щодо впровадження цифрової освіти. Про це повідомила в одному з своїх інтерв'ю міністр освіти і науки України Л.Гриневич. Розкриваючи перед освітянами нові пріоритетні напрями розбудови освіти, Л.Гриневич вказує, що українська освіта має докласти багато зусиль на впровадження цифрової освіти, розуміючи під цим “готову національну платформу з матеріалами за усіма предметами, розвинений ринок електронних підручників і наявність відповідних пристроїв, з якими може працювати кожен вчитель і учень” [5]. Разом з тим, на шляху впровадження цифрової освіти наявні протиріччя між ідеями цифрової освіти і реальними можливостями навчальних закладів, між можливостями цифрових технологій і неготовністю педагогів до їх впровадження.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання впровадження інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) в освітню діяльність не є новим. Можливості й позитивний вплив інформатизації освіти наявні з часів введення у школи курсу “Основи інформатики та обчислювальної техніки” у 1985 році. З того часу це питання постійно турбує вчених України.

Теоретичну базу цифрової освіти закладено у працях В. Ю. Бикова, Л. М. Калініної, В. В. Лапинського, М. П. Лещенко, В. В. Олійника, О. П. Пінчук, О. М. Спіріна. Створення інформаційно-освітнього середовища стало предметом досліджень Н. Р. Балик, Р. С. Гуревича, Л. М. Калініної, Л. А. Карташової, Л. В. Липської, С. Г. Литвинової, Л. Ф. Панченко, Г. О. Проценко, С. О. Семерікова, І. М. Смирнової, А. М. Стрюк, М. О. Топузова, М. П. Шишкіної та інших. Інформаційно-цифрові компетенції були предметом обговорення в працях О. В. Білоус, А. М. Гуржій, М. Ю. Кадемїї, В. О. Кудлай, Н. В. Морзе, О. В. Овчарук, К. П. Осадчої, О. П. Пінчук, О. М. Спіріна та інших. Незважаючи на широке коло наукових досліджень, нові вимоги освітніх реформ

потребують вивчення стану готовності закладів освіти щодо їх впровадження.

Постановка завдання. Здійснити аналіз готовності закладів загальної середньої освіти регіонального рівня до впровадження цифрової освіти, виявити проблеми та напрями їх вирішення.

Виклад основного матеріалу дослідження. Глобальні процеси в суспільстві й освіти, стан розвитку цифрових технологій визначають на сьогодні основні напрями модернізації в системі загальної і вищої освіти. Заперечувати доцільність застосування цифрових технологій в освітньому процесі вже неможливо. Відомі українські науковці М. І. Жалдак, Н. В. Морзе, А. Г. Олійник, В. С. Рамський ще на самому початку розвитку інформатики як шкільної науки зазначили, що розвиток освіти неможливий “...без руйнівних перебудов і реформ, вбудовування інформаційно-комунікаційних технологій у діючі дидактичні системи, гармонійне поєднання традиційних та комп’ютерно-орієнтованих технологій навчання; не заперечування і відкидання здобутків педагогічної науки минулого, а, навпаки, їх удосконалення і посилення, в тому числі й за рахунок педагогічно доцільного використання досягнень у розвитку комп’ютерної техніки і засобів зв’язку” [6, с.18].

Характеризуючи сучасний стан інформатизації освіти, професор Н. В. Морзе вказує, що у школу мають прийти нові досягнення ІКТ і змінити традиційні педагогічні технології на нові: “навчання для всіх, всюди та завжди (мобільне навчання, навчання в моделі “1:1”, трансляція з одного на кілька пристроїв); персоналізоване навчання, використання динамічних матеріалів, навчання в ігровій формі, віртуальне репетиторство, освітні сервіси; коучинг, спільна робота у реальному часі за допомогою хмарних технологій, оцінка в режимі реального часу, можливості автоматизованого управління навчальним процесом тощо” [10].

Науковці розуміють, що реформування освіти у напряму розбудови цифрового простору потребує інформаційно-освітнього середовища (ІОС), під яким розуміють “цілеспрямовано побудовану інноваційну педагогічну систему в освітній діяльності закладів, створену на основі сучасних педагогічних, інформаційно-комунікаційних та дистанційних технологій, методів щодо інтеграції комп’ютерно-орієнтованих засобів з інформаційно-ресурсним забезпеченням, призначеним для адаптації сучасного навчально-виховного процесу до умов інформаційного суспільства” [7, с.10].

З визначення видно, що ІОС складається не тільки з технічної й програмної складової; важливу її частина утворюють педагогічні технології – “системний метод створення, застосування й визначення всього процесу навчання і засвоєння знань, з урахуванням технічних і людських ресурсів та їх взаємодії, які ставлять своїм завданням оптимізацію освіти” [4, с.331].

Принципи розбудови ІОС, його складові і характеристики постійно обговорюються науковцями на наукових конференціях і семінарах. Так, В. Ю. Биков, О. М. Спірін, О. П. Пінчук зазначають, що інформаційно-освітнє середовище має відповідати сучасному стану розвитку науки і освіти і “забезпечувати навчально-виховний процес електронними підручниками (ЕП), електронними навчально-методичними комплексами (ЕНМК) з відповідних предметів, переліком та настановами застосування різноманітних веб- та хмарних сервісів, широкосмуговим Інтернетом, а також створювати умови для запровадження педагогічно виважених моделей навчання; використання хмаро- і мобільно орієнтованих навчальних середовищ для формування ключових компетентностей та життєвих навичок учнів; використання різноманітних віртуальних та дослідних лабораторій для розкриття особистих здібностей учнів, моніторингу особистісних та навчальних досягнень; для врахування власних потреб інформатизації кожного навчального закладу” [3, с. 9].

Узагальнення досліджень вчених дозволили представити структуру інформаційно-освітнього середовища освітнього закладу, яке може мати наступні складові: інформаційні ресурси (для учнів, учителів, адміністрації), педагогічні технології, технологічні засоби і засоби підтримки працездатності навчальної системи (рис.1).

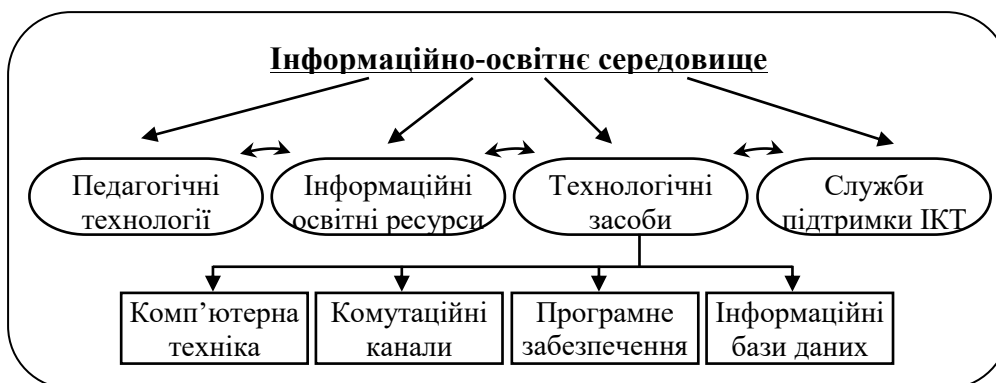


Рис. 1. Структура інформаційно-освітнього середовища освітнього закладу

У 2011 році організацією ЮНЕСКО було розроблено міжнародний стандарт “Структура ІКТ-компетентності вчителів. Рекомендації ЮНЕСКО”, в якому зазначається, що “вчителям недостатньо бути компетентними в галузі ІКТ і здатними навчати цього учнів. Учителі мають допомагати учням не просто навчатися з використанням ІКТ, а робити це творчо, розвивати співпрацю та вміння” [11, с. 3]. Цей документ став підґрунтям для розробки і затвердження в Україні низки нормативних документів, в яких окреслено напрями розбудови в країні цифрової освіти: “Концепція нової української школи” (2016 р.), “Концепція розвитку педагогічної освіти” (2018 р.), “Професійний стандарт вчителя початкових класів закладу загальної середньої освіти” (2018 р.). Серед вимог до сучасного вчителя поставлено завдання про володіння інформаційно-цифровими компетенціями (ІЦ-компетенція) незалежно від навчального предмета, який учитель викладає у школі, та рівня освіти, на якому він здійснює свою професійну діяльність.

Працюючи з учителями на курсах підвищення кваліфікації на базі Центру неперервної освіти Ізмаїльського державного гуманітарного університету та Академії неперервної освіти Одеської обласної ради (2017-2018 роки) ми провели дослідження з метою встановлення наявних умов впровадження цифрової освіти у закладах загальної середньої освіти на регіональному рівні. В якості критеріїв моніторингу було обрано два напрями: 1) технічне, кадрове й інформаційне забезпечення закладу; 2) рівень застосування вчителями в освітньому процесі засобів ІКТ і електронних ресурсів. Всього було опитано 148 учителів, серед яких представлено різні предметні напрями (рис. 2.1). За стажем роботи найменшу категорію представляли вчителі понад 20 років (7%), а найбільшу – від 5 до 10 років (рис. 2.2). Треба зауважити, що ці цифри не характеризують повністю кадровий склад закладів, адже ми проводили опитування під час курсів підвищення кваліфікації, які вчителі проходять раз на п’ять років.

Розподіл респондентів (у відсотках) за

2.1) предметними	2.2) стажем роботи
напрямами	

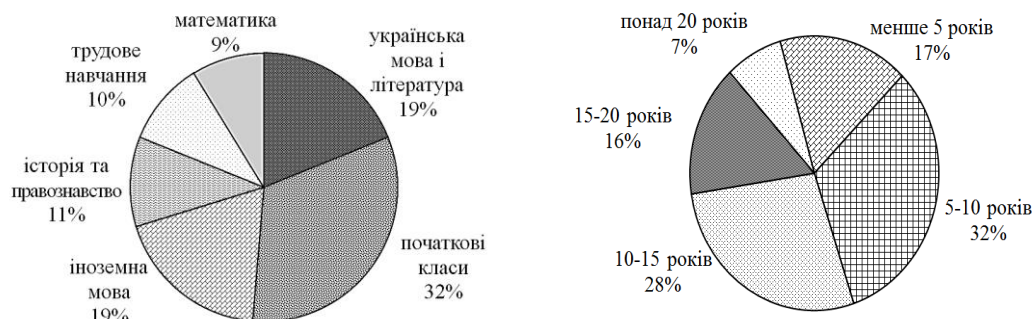


Рис. 2. Відсоткове співвідношення респондентів під час проведення анкетування

З метою визначення рівня технічного й інформаційного забезпечення закладів, в яких працюють вчителі, респондентам було запропоновано дати відповіді на запитання анкети. Треба зазначити, що при опитуванні ми просили вчителів визначити наявність засобів, що є у вільному користуванні вчителів-предметників, чия діяльність не пов'язана з інформативними предметами. Загальні показники подано у таблиці 1.

Таблиця 1

Визначення рівня ресурсного забезпечення ЗЗСО										
Загальні показники	Кількість опитаних вчителів	Кількість шкіл	Наявність *							
			комп'ютерів в інших навчальних аудиторіях	інтерактивна дошка	мультимедійний проектор з екраном	широкоформатний телевізор з доступом до Інтернет	принтер	ксерокс	постійний доступ до Інтернет	повнофункціональний сайт
Міські школи	56	14	12	2	13	6	5	4	14	5
%	38%	30%	86%	14%	93%	43%	36%	29%	100%	36%
Сільські школи	92	32	2	4	28	16	7	2	30	14
%	62%	70%	6%	13%	88%	50%	22%	6%	94%	44%

* не враховуються засоби, які є у класах початкової школи в рамках проекту “Нова українська школа” та в комп’ютерних класах.

Для наочності подаємо отримані дані у виді діаграми, з якої видно, що заклади загальної середньої освіти не готові до впровадження цифрової освіти у зв'язку з недостатнім матеріально-технічним забезпеченням (рис. 3) .

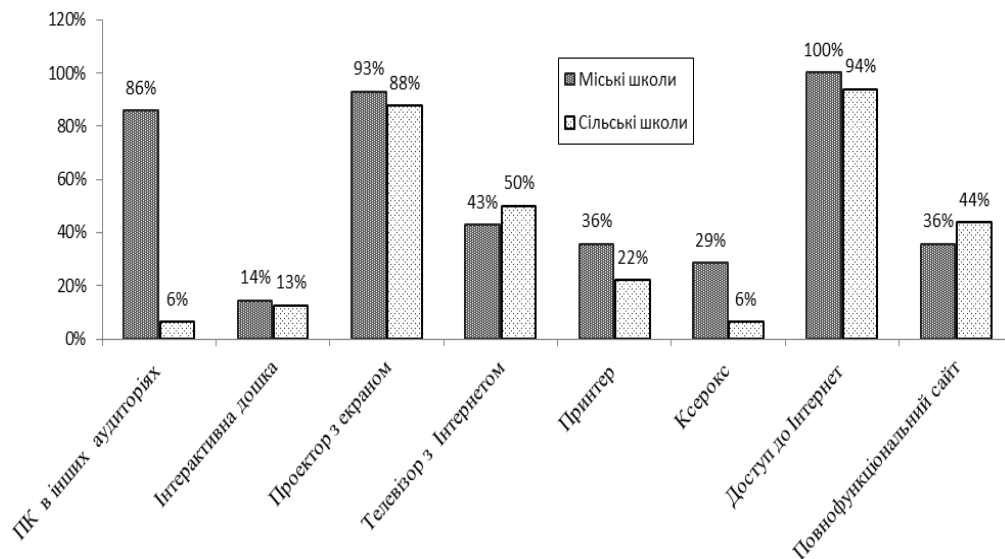


Рисунок 3. Порівняльні дані технічного й інформаційного забезпечення міських і сільських шкіл (за результатами опитування вчителів, що перебували на курсах підвищення кваліфікації)

У результаті проведеного моніторингу та особистих бесід з учителями, нами було виявлено ряд проблем з впровадження ІКТ та цифрових ресурсів на уроках, не враховуючи уроки інформатики, для яких це є об'єктом вивчення, а саме:

- відсутність комп'ютерів (ноутбуків) у навчальних кабінетах (окрім кабінетів інформатики), що не дає можливості для проведення уроків з використанням ІКТ та цифрових ресурсів;
- наявні комп'ютери морально застарілі, їх потужності не вистачає на ефективну роботу з сучасним програмним забезпеченням;
- недостатня кількість додаткового устаткування (комп'ютерів, принтерів, сканерів, ксероксів, навушників з мікрофонами, відеокамер тощо);
- наявні труднощі до вільного доступу обладнання у зв'язку з тим, що найчастіше принтер, сканер, мультимедійний проектор, особливо коли вони в малій кількості, знаходяться або у кабінеті директора, його заступника, або у комп'ютерному класі; вчителі-предметники до обладнання не мають вільного доступу у будь-який час. Окрім

того, більшість учителів не вміють самостійно використати цифрові пристрої, а тому потребують допомоги з боку, найчастіше, вчителя інформатики;

- при наявності підключення до Інтернет, його потужності недостатньо для ефективної роботи; низька швидкість роботи Інтернет сповільнює процес обміну інформацією, виникають ситуації несвоєчасності передачі інформації (в режимі відео-перегляду), а це призводить до появи роздратування та зниження мотивації при використанні ІКТ на уроках.

Наступним напрямом дослідження стало виявлення рівня сформованості в учителів ІЦ-компетентності. Для цього, на першій зустрічі з учителями, що прийшли на курси підвищення кваліфікації, було проведено вхідний контроль у вигляді анкети, яка складалася з двох блоків. Перший блок встановлював наявність у вчителів комп'ютерів та доступу до Інтернету на роботі і вдома, наявність власного блогу, сайту, профілю у професійній мережі, сторінки в шкільній системі типу Moodle або Classroom тощо. Питання другого блоку анкети були скомпоновані з питань, відповіді на які допомогли нам схарактеризувати загальну картину володіння вчителями ІЦ-компетенціями. При відповіді на запитання ми попросили вчителів визначити у 6-ти бальній системі, які із запропонованих завдань (їх було 40) вони можуть виконати (фрагмент анкети подано у таблиці 2).

Таблиця 2

Фрагмент анкети на визначення рівня володіння вчителями інформаційно-цифровими компетенціями

Анкета для вчителів						
Дайте, будь ласка відповіді на запитання, поставивши собі оцінки від 0 до 5.						
Я можу:						
1) визначити наявність доступу до Інтернету на робочому комп'ютері;						
2) встановити програмне забезпечення, необхідне для виконання певних завдань;						
3) підключити до комп'ютера мультимедійний проектор і провести його налаштування;						
4) підготувати презентацію до уроку;						

5) підготувати роздатковий матеріал для учнів за допомогою MS Word;						
6) скласти порівняльну таблицю оцінки якості знань учнів за допомогою MS Excel;						
7) загрузити відео з YouTube;						
8) спланувати заходи на місяць за допомогою Google календаря, налаштувати попередження про захід;						
9) підготувати тестовий контроль з використанням Google форми;						
10) написати відповідь на електронний лист;						
11) написати коментар на професійному форумі;						
12) створити обліковий запис Google ;						
13) зареєструватися на сайті, наприклад, на сайті українського конкурсу вчителів;						
14) створити блог;						
15) створити сайт;						
... ..						

Результати проведеного анкетування дозволяють зробити наступні висновки:

1) лише частина вчителів (до 35%) використовує ІКТ у педагогічній практиці. Слід відмітити, що для проведення відкритих уроків багато з педагогів показують прийоми роботи з ІКТ, проте результати моніторингу говорять, що у педагогів відсутні стабільні вміння їх використовувати на уроках. Найбільш часто звертаються до використання цифрових ресурсів вчителі історії і початкових класів, найменше – вчителі української мови і літератури, математики та трудового навчання¹. Систематичне використання засобів ІКТ у сполученні з інтерактивними педагогічними методами вказали лише 4 вчителі із 56 опитаних (7%);

2) використання ІКТ педагогами обмежено; використовують, в основному, для оформлення навчальної документації, підготовки презентацій до відкритих уроків чи виступів на методичних радах, а

¹ Експериментальні дані у нашому дослідженні враховують лише предметні напрями курсів підвищення кваліфікації

серед сервісів Інтернет, у більшості, використовується пошта та соціальні мережі;

3) готові цифрові освітні ресурси з предметів використовують у роботі з учнями лише 18 % учителів, для підвищення власного досвіду (на професійних платформах і форумах) лише 42%;

4) частина ініціативних педагогів, яка намагалася створити власні освітні продукти (електронний підручник, сайт, блог тощо), становить дуже малий відсоток (7%), проте кількість учителів, які ніколи не намагалися створити свій електронний продукт завеликий – 71%.

Наведені данні свідчать, що рівень ІЦ-компетенції працюючих вчителів не достатній для забезпечення ефективного впровадження цифрової освіти у шкільні заклади. Саме тому нами було прийнято рішення під час підвищення кваліфікації вчителів започаткувати програми, адаптаційні під рівень ІЦ-компетенції вчителів. Для цього в період подання заявок з учителями проводили вступний тест, за результатами якого їх поділяли на групи за рівнем володіння ІКТ. Перші лекції, з метою розкриття потенційних можливостей сучасних інтернет-сервісів для різних предметів та загального управління освітньою діяльністю, призначалися для всіх. Подальше ознайомлення з можливостями програмного забезпечення відбувалося на різних рівнях. Для вчителів було розроблено кілька курсів, які вони обирали за власним вибором (див. табл.3); однак для кожного курсу прописано мінімальні набори вмінь працювати з ІКТ, що дозволяє з найбільшою ефективністю проводити заняття з подальшим їх реальним впровадженням у професійну практику.

Таблиця 3

Список курсів підвищення ІЦ-компетенцій вчителів

Рівень	Назва	Короткий зміст курсу
1-й (користувачий)	ІКТ у професійній діяльності вчителя	Технології створення освітніх ресурсів (системи обробка текстових та табличних документів, засоби демонстраційної графіки, мультимедійні програми). Технології автоматизації педагогічних завдань (створення серійних листів, злиття документів, системи тестування). Інтернет-сервіси для педагога (основи роботи з мережними ресурсами, хмарними технологіями, онлайн-сервісами)
2-й (середній)	Методика використання цифрової	Застосування інтерактивної дошки для проектування й проведення уроків; технологія створення відео-лекцій; засоби телекомунікації,

	техніки в освітньому процесі	телеконференцій; засоби управління професійною діяльністю .
2-й (середній)	Сучасні сервіси Web 2.0 і 3.0	Технології створення презентацій, ментальних карт, діаграм, мережеских щоденників (блогів), медіа-сховищ; відеороликів, інтерактивних ігор, тестових завдань. Використання Вікі-енциклопедії в організації пізнавально-пошукової діяльності
3-й (продвинутий)	Основи роботи в електронному освітньому середовищі LMS Moodle	Структура й компоненти LMS Moodle, основи педагогічного дизайну цифрового контенту; форми організації зворотнього зв'язку; інтерактивні й мультимедійні можливості елементів LMS Moodle; способи організації уроків з використанням онлайн-курсів.

Висновок. Розбудова цифрової освіти в Україні потребує формування та широке впровадження у навчальні заклади єдиного освітньо-інформаційного простору. Проте всім відомо, що ефективність вирішення зазначеної проблеми залежить від матеріально-технічної бази закладів та рівня володіння педагогами ІЦ-компетенціями. Однак, аналіз реального стану закладів загальної середньої освіти свідчить, що їх забезпечення, на жаль, не відповідає заявленим вище пріоритетам ні на технічному рівні оснащення, ні на рівні володіння педагогічним складом ІЦ-компетенціями.

І хоча ми не можемо вплинути на покращення матеріально-технічної бази закладів середньої освіти, запровадження адаптивного підходу до організації курсів підвищення кваліфікації сприяє більш спрямованій роботі з вчителями, що володіють ІКТ на різних рівнях, покращує результативність проведеної ними роботи.

Подальшої розробки потребує оптимізація підготовки майбутніх учителів під час їх підготовки у вищих освітніх закладах, визначення можливості інтеграції змістовної частини їх підготовки з ІКТ на рівні міжнародних і вітчизняних стандартів.

Список використаних джерел:

1. Астаф'єв, А.О., 2015. 'Питання розвитку цифрової культури українського соціуму', *Виклики та загрози гуманітарній безпеці Української Держави* : зб. наук.-експерт. матеріалів, № 9, Серія "Гуманітарний розвиток", Київ : Національний інститут стратегічних досліджень. Доступно :

- <<http://old2.niss.gov.ua/articles/1631/>> [Дата звернення 21 Червня 2019].
2. Биков, ВЮ., 2017. 'Суспільство знань і освіта 4.0', *Освіта для майбутнього у світлі викликів XXI століття* : Зб. наук. праць, С. 30–45. Доступно : <<http://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/708567>> [Дата звернення 22 Травня 2019].
 3. Биков, ВЮ., Спірін, ОМ., Пінчук, ОП., 2017. 'Проблеми та завдання сучасного етапу інформатизації освіти', *Наукове забезпечення розвитку освіти в Україні : актуальні проблеми теорії і практики (до 25-річчя НАПН України)*, С. 191–198. Доступно : <<http://lib.iitta.gov.ua/709026/1/Пробл%20та%20завд%20%20інформатизації%20освіти.pdf>> [Дата звернення 25 Червня 2019].
 4. Гончаренко, СУ., 1997. 'Український педагогічний словник', Київ : *Либідь*, 366 с.
 5. Гриневич, Л., 2018. 'Упровадження цифрової освіти в Україні триватиме від 5 до 7 років'. Доступно : <http://man.gov.ua/ua/news/education_news/uprovadzhennya-tsifrovoyi-osviti-v-ukrayini-trivatime-vid-5-do-7-rokiv> [Дата звернення 25 Червня 2019].
 6. Жалдак, МІ., Морзе, НВ., Олійник, АГ., Рамський ВС., 1991. 'Вплив нової інформаційної технології на зміст освіти', *Сучасна інформаційна технологія в навчальному процесі* : Зб. наук. праць, К. : КДПІ ім. М. П. Драгоманова, С. 17-21.
 7. Карташова, ЛА., 2017. 'Інформаційно-освітнє середовище професійно-технічних навчальних закладів : посібник', Київ : *ІПТО НАПН*, 124 с.
 8. Кремень, ВГ., 2016. 'Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні', *Нац. акад. пед. наук України*, Київ : *Педагогічна думка*, 448 с.
 9. Міністерство освіти і науки України, 2018. 'Наказ «Про затвердження концепції розвитку педагогічної освіти» (від 16.07.2018 р. № 776)', *Офіційний портал*. Доступно : <<https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-konceptsiyi-rozvitku-pedagogichnoyi-osviti>> [Дата звернення 22 Травня 2019].
 10. Морзе, НВ., 'Основні тенденції використання інформаційно-комунікаційних технологій в освіті'. Доступно : <<http://leader.ciit.zp.ua/files/plan/2013/prez30.11.13.pdf>> [Дата звернення 25 Червня 2019].
 11. UNESCO, 2011. 'Структура ІКТ-компетентності вчителів. Рекомендації ЮНЕСКО. Версія 2.0', PARIS, *UNESCO та Майкрософт*, 100 с.

References:

1. Astaf'yev, AO., 2015. 'Pytannya rozvytku tsyfrovoyi kul'tury ukrayins'koho sotsiumu (Issues of Development of the Digital Culture of the Ukrainian Society)', *Vyklyky ta zahrozy humanitarniy bezpetsi Ukrayins'koyi Derzhavy : zb. nauk.-ekspert. materialiv*, № 9, *Seriya "Humanitarnyy rozvytok"*, Kyiv : *Natsional'nyy instytut stratehichnykh doslidzhen'*. Dostupno : <<http://old2.niss.gov.ua/articles/1631/>> [Data zvernennya 21 Chervnya 2019].

2. Bykov, VYu., 2017. 'Suspil'stvo znan' i osvita 4.0 (Knowledge Society and Education 4.0)', *Osvita dlya maybutn'oho u svitli vyklykiv KHKHI stolittya : Zb. nauk. prats'*, S. 30–45. Dostupno : <<http://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/708567>> [Data zvernennya 22 Travnnya 2019].
3. Bykov, VYu., Spirin, OM., Pinchuk, OP., 2017. 'Problemy ta zavdannya suchasnoho etapu informatyzatsiyi osvity (Problems and Tasks of the Modern Stage of Education Informatization)', *Naukove zabezpechennya rozvytku osvity v Ukrayini : aktual'ni problemy teorii i praktyky (do 25-richchya NAPN Ukrayiny)*, S. 191–198. Dostupno : <<http://lib.iitta.gov.ua/709026/1/Probl%20ta%20zavd%20%20informatyzatsiyi%20osvity.pdf>> [Data zvernennya 25 Chervnnya 2019].
4. Honcharenko, SU., 1997. 'Ukrayins'kyi pedahohichnyy slovnyk (Ukrainian Pedagogical Dictionary)', Kyiv : *Lybid'*, 366 s.
5. Hrynevych, L., 2018. 'Uprovadzhennya tsyfrovoyi osvity v Ukrayini tryvatyme vid 5 do 7 rokiv (Implementation of Digital Education in Ukraine Will Continue from 5 to 7 Years)'. Dostupno : <http://man.gov.ua/ua/news/education_news/uprovadzhennya-tsifrovoyi-osviti-v-ukrayini-trivati-v-5-do-7-rokiv> [Data zvernennya 25 Chervnnya 2019].
6. Zhaldak, MI., Morze, NV., Oliynyk, AH., Rams'kyi VS., 1991. 'Vplyv novoyi informatsiynoyi tekhnolohiyi na zmist osvity (The Impact of New Information Technology on the Content of Education)', *Suchasna informatsiyna tekhnolohiya v navchal'nomu protsesi : Zb. nauk. prats', K. : KDPI im. M. P. Drahomanova*, S. 17–21.
7. Kartashova, LA., 2017. 'Informatsiyno-osvitnye seredovyshe profesiyno-tekhnichnykh navchal'nykh zakladiv : posibnyk (Information and Educational Environment of Vocational Schools : A Manual)', Kyiv : *IPTO NAPN*, 124 s.
8. Kremen', VH., 2016. 'Natsional'na dopovid' pro stan i perspektyvy rozvytku osvity v Ukrayini (National Report on the State and Prospects of Development of Education in Ukraine)', *Nats. akad. ped. nauk Ukrayiny*, Kyiv : *Pedahohichna dumka*, 448 s.
9. Ministerstvo osvity i nauky Ukrayiny, 2018. 'Nakaz «Pro zatverdzhennya kontseptsiyi rozvytku pedahohichnoyi osvity» (vid 16.07.2018 r. № 776) (Order “On approval of the concept of development of pedagogical education” (dated July 7, 2018, № 776))', *Ofitsiyny portal*. Dostupno : <<https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-koncepciyi-rozvitku-pedagogichnoyi-osviti>> [Data zvernennya 22 Travnnya 2019].
10. Morze, NV., 'Osnovni tendentsiyi vykorystannya informatsiyno-komunikatsiynykh tekhnolohiy v osviti (Basic Trends in the Use of Information and Communication Technologies in Education)'. Dostupno : <<http://leader.ciit.zp.ua/files/plan/2013/prez30.11.13.pdf>> [Data zvernennya 25 Chervnnya 2019].
11. UNESCO, 2011. 'Struktura IKT-kompetentnosti vchyteliv. Rekomendatsiyi YUNESKO. Versiya 2.0 (The Structure of Teachers' ICT Competence. UNESCO Recommendations. Version 2.0)', PARIS, *UNESCO ta Maykrosoft*, 100 s.

DOI 10.33930/ed.2019.5007.15(7-8)-5

УДК 37.011.3-051:53(477) "1900/1920"

**ВНЕСОК УКРАЇНСЬКИХ ПЕДАГОГІВ-ФІЗИКІВ У
РОЗВИТОК ВІТЧИЗНЯНОЇ ОСВІТИ ТА НАУКИ
(ПЕРШЕ ДВАДЦЯТИРІЧЧЯ XX СТОЛІТТЯ)***THE CONTRIBUTION OF UKRAINIAN PHYSICS TEACHERS TO
DEVELOPMENT OF DOMESTIC EDUCATION AND SCIENCE (FIRST
TWO DECADES OF THE 20th CENTURY)***М. Є. Чумак**

Актуальність дослідження. Високий рівень соціальної уваги до проблем розвитку вітчизняної освіти та науки на сучасному етапі потребує уважного переосмислення набутого попередніми поколіннями досвіду, який послугує дороговказом для теперішніх та прийдешніх поколінь. Аналіз джерелознавчої бази засвідчив, що високим рівнем прогресивності відзначався внесок українських педагогів-фізики, частина з яких була несправедливо забута під впливом ідеологічного тиску радянської влади.

Постановка проблеми. Чи використовується напрацьований українськими педагогами-фізиками досвід у сучасному реформуванні вітчизняної освіти?

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Окремі аспекти досліджуваної проблематики, які торкаються персоніфікованих розвідок представників фізичної науки, увійшли в основу досліджень О. Ляшенка, Є. Коршака, В. Сиротюка, М. Садового, М. Головка, О. Хом'яка, А. Петрученко та інших.

Постановка завдання. Парадигма сучасної освіти та пріоритетні напрями реформування зазначеної галузі повинні ґрунтуватися на багатовікових підвалинах вітчизняного науково-

Urgency of the research.

The high level of social attention to the problems of the development of domestic education and science at the present stage requires careful rethinking of the experience gained by previous generations, which serves as a guide for present and future generations. The analysis of the sources data showed that the high level of progressiveness was noted by the contribution of Ukrainian physicists, some of which were unjustly forgotten under the influence of the ideological pressure of Soviet power.

Target setting. Is the experience of Ukrainian physics teachers used for modern Ukrainian education reform?

Actual scientific researches and issues analysis. Some aspects of the research problem that touch upon the personified studies of the representatives of physical science became the basis of the researches of A. Lyashenko, Ye. Korshak, V. Syrotyuk, M. Sadovyi, M. Golovko, O. Khom'yak, A. Petruchenko and others.

The research objectives. The paradigm of modern education and the priority directions of the reform of this industry should be based on the centuries-old foundations of the national scientific and pedagogical

педагогічного досвіду. Приклади міжнародної співпраці профільних освітян-науковців повинні стати визначальними на фоні сучасних завдань європейської освітньої інтеграції. Успішне досягнення окреслених завдань уможливиться шляхом дієвої систематичної та міжособистісної співпраці представників вітчизняних на іноземних інституцій.

Виклад основного матеріалу. Завдання української національної школи підготувати конкурентоспроможних фахівців, які будуть затребувані на міжнародному ринку праці. Сучасне покоління зіштовхнулося віч-на-віч із проблемою мінливості соціокультурних пріоритетів, яка є наслідком попередніх ідеологічних кампаній радянської влади супроти української інтелігенції. Наслідки такої мінливості сягають глибин штучно створеної залізної завіси комуністичного керівництва, яке намагалось відмежувати українство від світової спільноти усіма можливими засобами та ізолювати свідому інтелігенцію від прогресивно-освічених кіл.

Висновки. Складність та широта досліджуваної проблеми потребує її міждисциплінарного аналізу під кутом низки дисциплін, які зорієнтовані на подолання наявної деструкції та актуалізують освітній поступ у відповідності до сучасних завдань розвитку вітчизняної освіти та науки. Перспективним напрямом сучасних дослідницьких робіт повинні послугувати цільові розвідки, зорієнтовані на окреслення подальших перспектив галузевої інтернаціоналізації у відповідності до існуючих вимог мінливого сьогодення.

experience. Examples of international co-operation among profile educators-academics should become crucial in the context of the current challenges of European educational integration. Successful achievement of the above tasks will be possible due to effective systematic and interpersonal cooperation of representatives of domestic and foreign institutions.

The statement of basic materials. The task of the Ukrainian national school is to prepare competitive specialists who will be in demand on the international labor market. The modern generation has faced the problem of the variability of socio-cultural priorities, which is the result of previous ideological campaigns of Soviet power against the Ukrainian intelligentsia. The consequences of such variability reach the depths of the artificially created "iron curtain" of the communist leadership, which tried to isolate Ukrainians from the world community with all possible means and isolate the intelligentsia from progressively educated circles.

Conclusions. The complexity and breadth of the problem under study requires its interdisciplinary analysis at the angle of a number of disciplines that focus on overcoming existing degradation and actualize educational progress in accordance with the modern tasks of the native education and science development. A targeted study, aimed at outlining the future perspectives of sectorial internationalization in accordance with the existing requirements of a changing present, should be promising direction of modern researches.

Ключові слова: фізики, педагоги, вища школа, механіка.

Keywords: *physicists, teachers, high school, mechanics.*

Актуальність теми дослідження. Приведення до відповідності сучасного освітнього процесу загальноєвропейським вимогам передбачає розв'язання низки суперечностей, які пов'язані із гострою необхідністю перегляду галузевих стандартів. Особливої значущості дана проблема набуває у розрізі вищої школи, оскільки сучасні вимоги міжнародного ринку праці неспіврозмірні із наявними вітчизняними освітніми реаліями.

Постановка проблеми. Ретроспективний аналіз засвідчує, що на відміну від сучасності у попередні століття не виникало проблем із формуванням стійких міжнародних взаємовідносин наших співвітчизників у галузі освіти та науки. Така дієвість продукувалася рівнем стійкої співпраці, виконанням спільних проектів та організацією відповідних заходів. Порушення традицій міжнародно-галузевої співпраці було наслідком ізольованості радянської політики, яка намагалася відмежувати українство від надбань світових цивілізацій. У зв'язку з викладеним актуалізується завдання перегляду внеску українських освітян, які своєю подвижницькою працею актуалізували розвиток вітчизняної освіти і науки досліджуваного періоду.

Аналіз останніх досліджень і публікацій засвідчив, що окремі аспекти досліджуваної проблематики увійшли в основу персоніфікованих розвідок О. Ляшенка, Є. Коршака, В. Сиротюка, М. Садового, М. Головка, О. Хом'яка, А. Петрученко та інших. Проте, мало дослідженою залишається проблема визначення внеску маловідомих освітян у розвиток вітчизняної освіти та науки крізь призму досліджуваної епохи.

Завданням дослідження є розкриття значущості внеску українських педагогів-фізиків у розвиток вітчизняної освіти та науки у історичних вимірах першого двадцятиріччя ХХ століття.

Виклад основного матеріалу. На початку ХХ століття територія Наддніпрянщини відзначилася кристалізацією цінних просвітницьких проектів на базі місцевих вищих шкіл технічного профілю, що сумарним чином продукувалося ідейним домінуванням у професорсько-викладацьких колах педагогічного космополітизму. Поява щоразу нового проекту не залишалася поза увагою вітчизняної а світової громадськості, оскільки містила риси

інноваційності та прогресивності виходячи із наявних соціокультурних реалій. У цьому ключі не можливо оминати увагою таких знатних профільних педагогів наддніпрянців, як:

- О. Котельников – натхненний розробник нової методики викладання фахової дисципліни (на прикладі механіки), яка увібрала в себе кращі європейські традиції викладання у вищих школах Цюріха та Мюнхена (германський тип освітнього досвіду) та закарбувалася на сторінках авторського доробку “Механіка”, широко використовуючись у освітньому процесі Києва та Казані [11];
- С. Тимошенко та М. Салтиков – видатні фахівці з теоретичної механіки (перший – розробник цінного навчального джерела “Курс опору матеріалів”, а другий – автор праці “Нарис розвитку теорії рівнянь в частинних похідних”, які увійшли до широкого навчального обігу профільних вищих шкіл досліджуваного періоду [2; 7];
- В. Кирпичов – очільник Харківської, а згодом й Київської альма-матері технічного профілю; та засновник наукової школи з проблем прикладної механіки (спеціалізація – залізнична) [6];
- М. Пильчиков – “найвизначніший» український “...фізик цілої епохи» завдяки “...незалежному опису від Рентгена Х-променів...”, розробник теоретичного обґрунтування проблем земного магнетизму, почесний член профільних наукових товариств Європи (зокрема, Франції) [1, с. 4 – 11; 13].

Серед вищенаведеного переліку історико-педагогічних постатей доцільно, на наш погляд, виокремити В. Кирпичова – прихильника бельгійського типу освітнього досвіду, діяльність якого була пов’язана із двома наддніпрянськими вищими школами – Харківською та Київською [6]. Окрім високих організаторських здібностей професор досконало володів відповідним рівнем педагогічної майстерності, яка, зокрема, прослідковувалася у “мистецтві” проведення аудиторних занять зі студентством.

Важливу роль для розвитку вітчизняної фізичної освіти і науки відіграло відкриття Катеринославського гірничого інституту на поч. ХХ ст. у складі якого функціонував єдиний факультет електромеханіки. Слід підкреслити, що діяльність цього факультету мала стратегічно-важливе значення для проросійської частини України, оскільки він був чи не єдиним за своєю профільністю, хоча

й структурно входив до так званої “напіввищої” школи технічного профілю [8]. Джерелознавчі матеріали засвідчують, що “очільником” місцевої школи механіки у досліджуваний період був О. Динник [3]. Ось яку характеристику дали вихованці своєму педагогічному наставнику: “...розумний фізик... талановитий педагог... керівник механічного гуртка... повсякчас чіткий і у міру стриманий... професор О. Динник завсіди демонстрував різноманітні навчальні посібники і моделі...” [3, с. 5-8]. Дана теза засвідчує, що вітчизняний педагог був прихильником використання в освітньому процесі принципу наочності.

Загалом, організаційна структура Катеринославського гірничого інституту у перше десятиліття XX ст. була досить розгалуженою, що зокрема засвідчено значною кількістю кафедр, які входили до складу цього освітнього закладу (див. рис.1).

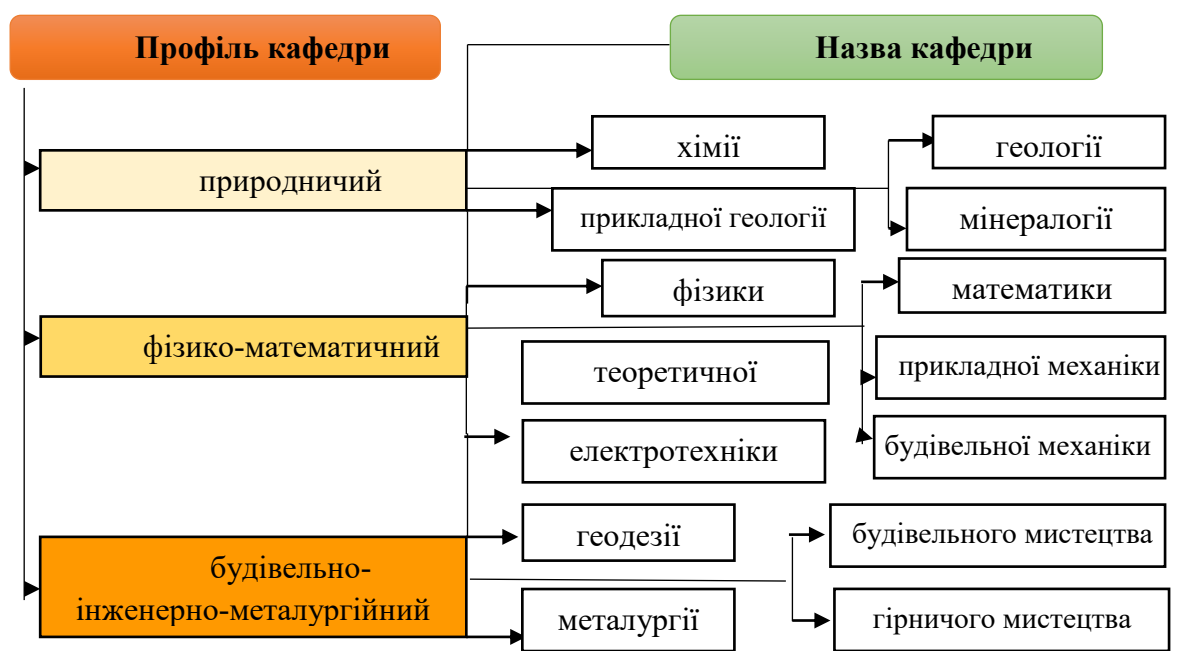


Рис.1. Організаційна структура Катеринославського гірничого інституту крізь призму кафедрального розрізу (перше десятиліття XX ст.) [4; 10]

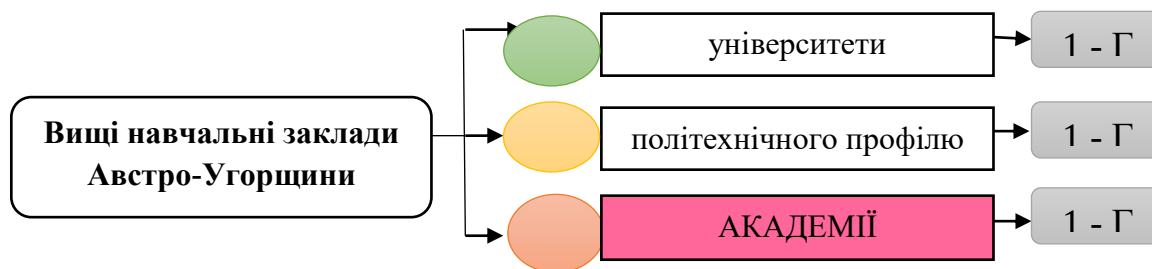
Наочні матеріали рис. 1 засвідчують, що підготовка молодих кадрів на базі Катеринославського гірничого інституту відбувалася за участю цілої низки кафедр, які були умовно диференційовані автором відповідно до домінуючого профілю:

- природничого (хімії, геології, прикладної геології, мінералогії);
- фізико-математичного (фізики, математики, теоретичної механіки, прикладної механіки, електротехніки, будівельної механіки);
- будівельно-інженерно-металургійного (геодезії, будівельного мистецтва, металургії та гірничого мистецтва) (рис.1) [4; 5].

Загалом, Катеринославський гірничий інститут був досить динамічною освітньою структурою, яка намагалася переформатувати підготовку кваліфікованих кадрів відповідно до запитів ринку праці. І у цьому ключі цьому навчально-виховному осередку на поч. ХХ ст. вдалося випередити своїх європейських конкурентів (зокрема, Австрію, Францію, Швецію та ін.), що підтверджено фактичним зростанням обсягів виплавки рудних ресурсів, яка уможливилася завдяки наявній кваліфікованій робочій сили – молодих випускників [10].

Торкаючись питання вітчизняної електромеханіки та електротехніки слід підкреслити, що “первістком” названих фізичних напрямів на проукраїнських теренах була Львівська політехніка, яка активно розгорнула навчально-дослідницьку роботу у цьому ключі ще на поч. 90-х рр. ХІХ ст. [14].

Розглядаючи питання розвитку вищої освіти технічного профілю не можливо оминати увагою й освітній прогрес Галичини, яка у досліджуваний період підпорядковувалася Австро-Угорщині. Сумарні кількісні показники вищих навчальних закладів на території Австро-Угорщини загалом та Галичини зокрема представлено у матеріалах наступного рисунку (див. рис. 2).



 , , - сумарні показники вищих навчальних закладів на території Австро-Угорщини* (*без урахування освітніх центрів тих земель, які належали Угорській монархії);

1 - Г - **кількісний показник вищих навчальних закладів на Галичині;**

АКАДЕМІЇ - **найвища категорія вищої школи (за критерієм престижності досліджуваного періоду)**

Рис. 2. Сумарні кількісні показники вищих навчальних закладів на території Австро-Угорщини загалом та Галичини зокрема (поч. XX ст.) [1]

Історичний розріз досліджуваного періоду засвідчив, що на поч. XX ст. на території Галичини вищі навчальні заклади, по відношенню до сумарних показників Австро-Угорщини, набули такого кількісного розподілу: 1/8 від частки університетів; 1/7 від закладів політехнічного профілю та 1/7 від академій (рис. 2) [14].

Загалом, на поч. XX ст. механіка зберігала свій домінуючий статус, що вочевидь було відголоском її надзвичайної популярності і на теренах Європи у досліджуваний період. У цьому аспекті досить знаковим для нас є вітчизняне дослідження “Діяльність видатних механіків на Україні” у співавторстві Т. Путятя і Б. Фрадліна [12]. Зазначений авторський дует виокремив ряд основоположних проблем механіки, ландшафти яких освоювалися професорсько-викладацьким складом і студентством у профільних освітніх концентрах під науковим і навчальним кутом на поч. XX століття (див. рис. 3).

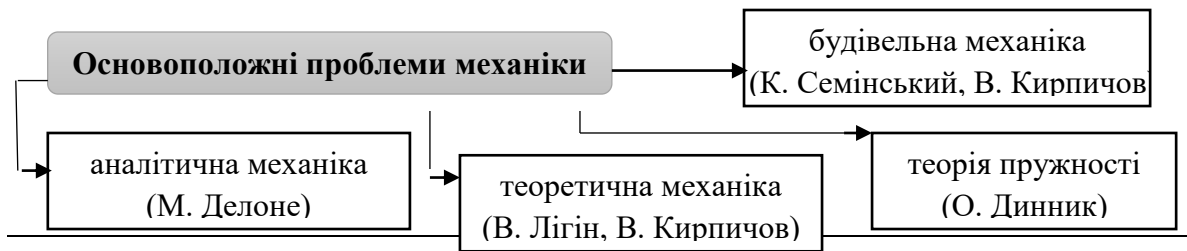


Рис. 3. Основоположні проблеми механіки, які розроблялися у вищих школах технічного профілю Наддніпрянщини на поч. XX ст. (на матеріалах Т. Путяті і Б.Фрадліна) [12]

Досить влучно підсумував прогресивний розвиток вищої школи технічного профілю зусиллями багатьох освітян XX ст. вітчизняний учений П. Матвієнко [9]. Дослідник зауважив, що саме “...українські вчені своїми відкриттями наблизили день польоту в космос, вони були біля витоків світового телебачення, ще за 14 років до відкриття німця Рентгена сконструювали електронну трубку, що тепер називається рентгенівською... Українським ученим.... Належать такі видатні досягнення світового масштабу, як створення першої в Європі електронно-обчислювальної машин, одержання важкої води... технологія автоматичного зварювання корпусів танків, розробка унікальної ракетно-космічної, авіаційної техніки...” [9, с. 128].

Висновки. На основі викладеного підсумуємо, що розвиток української освіти та науки відбувався в умовах перехресного впливу вітчизняних та іноземних детермінант. Значну роль у цьому ключі відіграла фізика – які стала об’єднуючим науковим напрямом, який зосередив на своєму шляху прогресивні інноваційні ідеї українських та іноземних освітян, які утверджували своєю діяльністю загальнонауковий та технічний прогрес. Не менш значущими у цьому ключі виявилися почини вітчизняних освітян, які невтомно працювали на ниві фізичної науки, щодня утверджуючи свої нововведення аудиторними заняттями зі студентством.

Список використаних джерел:

1. Бавер, ВІ., Каменєва, ВО., 1964. ‘Микола Дмитрович Пильчиков’, К. : Техніка, 65 с.
2. Бесхмельніцина, ММ., Коломієць, ОП., 2004. ‘Підручник С. П. Тимошенка “Курс опору матеріалів” – видатне явище в науковій та педагогічній практиці другої половини XIX та початку XX століть’, С.П. Тимошенко – механік XX століття: Мат. наук. чит. з циклу:

- “Видатні конструктори України”, НТУУ “КПІ”, ДПМ, К. : ПП “ЕКМО”, С. 71-76.
3. Гришкова, НП., Георгиевская, ВВ., 1956. ‘Александр Николаевич Динник’, *АН УССР*, К.: *Изд-во АН УССР*, 51 с.
 4. Екатеринославский Горный Институт, 1913. ‘Временные правила об управлении Екатеринославским Горным Институтом и Закон о преобразовании Екатеринославского горного училища в Горный Институт’, *Известия Екатеринославского Горного Института*, Вып.2, С. 1-28.
 5. Екатеринославский Горный Институт, 1914. ‘Отчет о состоянии и деятельности Екатеринославского Горного Института’, *Известия Екатеринославского Горного Института*, Вып. 1, С. 1-87.
 6. Ишлинский, АЮ, ред., 1998. ‘Развитие общей механики в России и Украине в 20-80-е годы XX века’, М. : *Наука*; Киев : *Феникс*, 403 с.
 7. Ковальчук, ЛВ., 1994. ‘Микола Миколайович Салтиков (1872-1961)’, *Нариси з історії природознавства і техніки: Зб. наук. пр., НАН України*, Вип. 41, К. : б.в., С. 150 – 155.
 8. Лихолат, ОВ., Ховрич, СМ., 2002. ‘Науково-технічні досягнення втузів Наддніпрянської України (дореволюційний період)’, *Дослідження з історії техніки: Зб. наук. пр., Вип. 1*, К. : ІВЦ “Видавництво “Політехніка”, С. 100-108.
 9. Матвієнко, ПВ., 2006. ‘Як захистити незалежність України’, К. : *Наук. думка*, 208 с.
 10. Некрасов, ЗИ., ред., 1980. ‘Развитие металлургии в Украинской ССР’, К. : *Наук. думка*, 960 с.
 11. Путята, ТВ., Лаптев, БЛ., Розенфельд, БА., Фрадлін БН., 1968. ‘Александр Петрович Котельников : 1865-1944’, М. : *Наука*, 122 с.
 12. Путята, ТВ., Фрадлін, БН., 1952. ‘Діяльність видатних механіків на Україні’, К. : *Держ. вид-во. техн. л-ри УРСР*, 267 с.
 13. ‘ЦДІАК’, ф. 2047, оп. 1, арк. 1-1 зв.
 14. ‘Österreichisches statistisches Handbuch’, 1903. *Band 21*, Wien, S. 59.

References:

1. Baver, VI., Kamenyeva, VO., 1964. ‘Mykola Dmytrovych Pyl'chykov (Mykola Dmytrovych Pilchikov)’, К. : *Tekhnika*, 65 s.
2. Beskhmel'nitsyna, MM., Kolomiyets', OP., 2004. ‘Pidruchnyk S. P. Tymoshenko “Kurs oporu materialiv” – vydatne yavyshche v naukoviy ta pedahohichniy praktytsi druhoyi polovyny XIX ta pochatku XX stolit’ (A Manual by S. T. Tymoshenko "The Course of Resistance of Materials" - an Outstanding Phenomenon in the Scientific and Pedagogical Practice of the Second Half of the XIX and the Beginning of the 20th Century)’, *S.P. Tymoshenko – mekhanik KHKH stolittya: Mat. nauk. chyt. z tsyклу: “Vydatni konstruktory Ukrayiny”, NTUU “KPI”, DPM*, К. : PP “ЕКМО”, S. 71-76.
3. Grishkova, NP., Georgiyevskaya, VV., 1956. ‘Aleksandr Nikolayevich Dinnik (Alexander Nikolaevich Dinnik)’, *AN USSR*, К. : *Izd-vo AN USSR*, 51 s.

4. Yekaterinoslavskiy Gornyy Institut, 1913. 'Vremennyye pravila ob upravlenii Yekaterinoslavskim Gornym Institutom i Zakon o preobrazovanii Yekaterinoslavskogo gornogo uchilishcha v Gornyy Institut (Temporary Rules on the Management of Yekaterinoslav Mining Institute and the Law on the Transformation of the Yekaterinoslav Mining School into the Mining Institute)', *Izvestiya Yekaterinoslavskogo Gornogo Instituta*, Vyp. 2, S. 1-28.
5. Yekaterinoslavskiy Gornyy Institut, 1914. 'Otchet o sostoyanii i deyatelnosti Yekaterinoslavskogo Gornogo Instituta (Report on the Status and Activities of Yekaterinoslav Mining Institute)', *Izvestiya Yekaterinoslavskogo Gornogo Instituta*, Vyp. 1, S. 1-87.
6. Ishlinskiy, AYU, red., 1998. 'Razvitiye obshchey mekhaniki v Rossii i Ukraine v 20-80-ye gody KHKH veka (The Development of General Mechanics in Russia and Ukraine in the 20-80s of the Twentieth Century)', M. : Nauka; Kiyev : Feniks, 403 s.
7. Koval'chuk, LV., 1994. 'Mykola Mykolayovych Saltykov (1872-1961) (Mykola Mykolayovych Saltykov (1872-1961))', *Narysy z istoriyi pryrodoznavstva i tekhniky : Zb. nauk. pr., NAN Ukrayiny*, Vyp. 41, K. : b.v., S. 150 – 155.
8. Lykholat, OV., Khovrych, SM., 2002. 'Naukovo-tekhnichni dosyahnennya vtuziv Naddniprians'koyi Ukrayiny (dorevolutsiynyy period) (Scientific and Technological Achievements of the Dnieper Ukraine (Pre-Revolutionary Period))', *Doslidzhennya z istoriyi tekhniky: Zb. nauk. pr., Vyp. 1*, K. : IVTS "Vydavnytstvo "Politehnika", S. 100-108.
9. Matviyenko, PV., 2006. 'Yak zakhystyty nezalezhnist' Ukrayiny (How to Protect Ukraine's Independence)', K. : Nauk. dumka, 208 s.
10. Nekrasov, ZI., red., 1980. 'Razvitiye metallurgii v Ukrainskoy SSR (The Development of Metallurgy in the Ukrainian SSR)', K. : Nauk. dumka, 960 s.
11. Putyata, TV., Laptev, BL., Rozenfel'd, BA., Fradlin BN., 1968. 'Aleksandr Petrovich Kotel'nikov : 1865-1944 (Alexander Petrovich Kotelnikov : 1865-1944)', M. : Nauka, 122 s.
12. Putyata, TV., Fradlin, BN., 1952. 'Diyal'nist' vydatnykh mekhanikov na Ukrayini (The Activity of Prominent Mechanics in Ukraine)', K. : Derzh. vyd-vo. tekhn. l-ry URSR, 267 s.
13. 'TSDIAK (CSHAU)', f. 2047, op. 1, ark. 1-1 zv.
14. 'Österreichisches statistisches Handbuch (Austrian Statistical Manual)', 1903. Band 21, Wien, S. 59.

DOI 10.33930/ed.2019.5007.15(7-8)-6

УДК 37.013.31

**"FORMAL" AND "NON-FORMAL" EDUCATION IN THE
DIFFERENTIATION OF INTRINSIC PROPERTIES****“ФОРМАЛЬНА” І “НЕФОРМАЛЬНА” ОСВІТА В ДИФЕРЕНЦІАЦІЇ
СУТНІСНИХ ХАРАКТЕРИСТИК****Volodymyr Slabko
Marianna Marusynets
Olga Strelnik*****Urgency of the research.***

Today's information society requires a change in the paradigm of professional training at all levels. It is about continuity in the context of information and educational changes, driven by the demands of time and finding the most optimal technologies under which reforms are taking place. There is a need for a constant rethinking of the acquired knowledge of man, society and nature; the need for their society to master and acquire life skills in a globalizing world.

Target setting. The purpose of this article is to clarify the meaningful content of the concept of “lifelong education”, define its definitions - “education” and “continuing education”. This is due, first of all, to the fact that with the development of the information society there is a special need for lifelong learning because of the need to adapt to such processes as continuous updating of knowledge, and the requirements of the modern labor market to improve the acquired competences. Secondly, more and more people find themselves unable to integrate effectively the knowledge gained through formal learning, since the volume of modern information is so

Актуальність дослідження.

Сучасне інформаційне суспільство вимагає зміну парадигми професійної підготовки фахівців на всіх рівнях. Йдеться про неперервність у контексті інформаційно-освітніх змін, викликаних потребами часу та винайденням найбільш оптимальних технологій, за яких відбуваються реформи. З'являється потреба у постійному переосмисленні набутих знань про людину, суспільство та природу; необхідність в їхньому суспільстві опануванні та набутті навичок життєдіяльності в глобалізовному світі.

Постановка проблеми.

Метою цієї роботи є з'ясування змістового наповнення поняття “освіта упродовж життя”, визначимо її дефініції – “освіта” і “неперервна освіта”. Це зумовлено тим, по-перше, що з розвитком інформаційного суспільства виникає особлива потреба у навчанні впродовж життя через необхідність адаптації до таких процесів як постійне оновлення знань, а вимоги сучасного ринку праці – удосконалення набутих компетентностей. По-друге, все частіше людина опиняється перед тим, що не може ефективно інтегрувати знання, отримані у процесі формального навчання, так як обсяг сучасної інформації настільки

large that this knowledge is fragmented without gaining personal significance. Therefore, non-formal education becomes a source of updating the necessary knowledge and a form of adaptation to modern integration processes, as it is more motivated and aware, opening up new possibilities for self-realization of the individual at any age.

Actual scientific researches and issues analysis. Issues of this problem are considered in the works: V. Andrushchenko, V. Bakhrushin, N. Demyanenko, O. Kyvliuk, L. Lukyanov, V. Lugovoi, S. Maksimenko, M. Marusinets, N. Nichkalo, O. Ogienko, N. Ridey, O. Chaloy and others.

The research objectives. Clarify the essential characteristics of "formal" and "informal" education in the context of "continuing education".

The statement of basic materials. The article analyzes the definitions of "formal" and "non-formal" education as varieties of lifelong learning in the context of foreign and Ukrainian scholars. The meaningful field of "lifelong education" in the coordinates of interdisciplinary research and basic approaches and interpretations of scientists is outlined. The essential characteristics of formal, non-formal and informal education are determined; their priorities and key differences that distinguish them from one another: formal education from non-formal education (alternative to formal education). The difference between information education is that it is not institutionalized, but also in terms of: term of study, age, gender, regional, religious, as well as the

великий, що ці знання носять фрагментарний характер, не набуваючи особистісної значущості. Тому, неформальна освіта стає джерелом поповнення необхідних знань та формою адаптації до сучасних інтеграційних процесів, так як є більш вмотивованою та усвідомленою, відкриваючи нові можливості для самореалізації особистості в будь-якому віці.

Аналіз останніх досліджень публікації. Питання цієї проблеми розглядаються у працях: В. Андрущенко, В. Бахрушина, Н. Дем'яненко, О. Кивлюк, Л. Лук'янової, В. Лугового, С. Максименка, М. Марусинець, Н. Нічкало, О. Огієнка, Н. Рідей, О. Чалого та ін.

Постановка завдання. З'ясувати сутнісні характеристики "формальної" і "неформальної" освіти в контексті "неперервної освіти".

Виклад основного матеріалу. У статті здійснено аналіз дефініцій "формальна" і "неформальна" освіта як різновидів освіти впродовж життя в контексті зарубіжних та українських учених. Окреслено змістове поле "освіта впродовж життя" в координатах міждисциплінарних досліджень та основних підходів та тлумачень учених. Визначено сутнісні характеристики формальної, неформальної та інформальної освіти; вказано на їх пріоритети та ключові відмінності, що відмежовують їх між собою: формальну освіту від неформальної (альтернатива формальній). Відмінністю інформальної освіти є те, що вона не інституалізована, а також за такими ознаками, як: термін навчання, вікові, гендерні,

right to choose an educational institution or educational institution, field of training and specialty, educational and educational - professional programs.

Conclusions. *Current trends in the development of adult education confirm the significant increase in the percentage of adults participating in various forms of education within the formal education system and beyond, where non-formal and informal education is an important component of this process.*

Keywords: *lifelong learning, non-formal education, formal education, informal education.*

регіональні, релігійні ознаки, а також право на вибір навчального закладу чи навчальної установи, напряму підготовки і спеціальності, освітніх та освітньо-професійних програм.

Висновки. *Сучасні тенденції розвитку освіти дорослих підтверджують значне зростання відсотка дорослого населення, що бере участь в різних формах навчання в рамках формальної системи освіти і за її межами, де важливим складником цього процесу виступає неформальна й інформальна освіта.*

Ключові слова: *освіта впродовж життя, неформальна освіта, формальна освіта, інформальна освіта.*

Urgency of the research and target setting. A modern information society requires a change in the paradigm of professional training at all levels. It is referred to the consistency in the context of information and educational changes caused by the needs of the time and finding the most optimal technologies under which reforms take place. There is a need for a constant rethinking of the already known experience and gaining new knowledge about a human, society and nature; the need for members of a society to master this knowledge, acquire skills of life needed in the modern world. People have to study throughout their whole life, and the education system should provide them with such opportunities. In this case knowledge acts as a basis for behavior and professional activity. And if we want to create a modern state, then the entire population of Ukraine should study. For this purpose, older generations have to progress, and younger - to be formed in a well-defined and popular with the society hypostasis. [2-3; 13; 15; 18].

The orientation of the world educational space, to which the Ukrainian national education strives, favors continuing - general and vocational - training. In this sense, the innovation of contemporary agenda is the choice of one of its vectors - continuing education of teachers or lifelong learning, where continuity acts in the modern cultural and educational context as an idea, the principle of education, the quality

of the educational process, the condition for the formation of a person [10; 11].

In today's conditions this type of education is of particular importance. Firstly, this is due to the fact that within the frameworks of a globalized, innovative and mobile world lifelong learning becomes more important, since the need for adaptation to such processes requires from an individual to constantly update knowledge, and the requirements of the modern labor market - to improve the acquired competencies. Secondly, more and more people face the fact that they cannot effectively integrate the knowledge gained in the process of formal learning, since the amount of modern information is so large that this knowledge is fragmentary and does not acquire personal significance. Therefore, non-formal education becomes a source of replenishment of the necessary knowledge and a form of adaptation to modern integration processes, as it is more motivated and conscious, opening up new opportunities for self-realization of the person at any age. Consequently, in order to determine the semantic content of the notion "lifelong learning", let's specify its definitions - "education" and "continuing education".

Education is an intentional cognitive activity of people in order for gaining knowledge, skills and abilities or for improving them. This is a process and a result of the assimilation of a certain system of scientific knowledge, practical skills and relevant levels of development of intellectual, cognitive and creative activity, as well as moral and aesthetic culture, which in their totality determine a social role and identity of a person.

Sociology defines the notion of "education" as a component of culture, which ensures continuity and reproduction of accumulated knowledge, experience and traditions. In this context, it is also seen as a process of educational and training activity, and as a result of this process. Moreover, education is not just an activity, but a process which is organized in a special way, with a certain hierarchy of roles and normative regulation. The result of such activity is the assimilation of systematized knowledge, skills, personality development. The results can be objective - actual education, level of knowledge, personality traits - and formal ones - presence of a certificate, qualification, diploma certifying the fact of graduating from the educational institution, defense of the dissertation, etc. Education should be regarded as a channel of information in the information system, one of the factors of progress [9].

So, education is a complex social phenomenon, and many sciences are involved in the study of this phenomenon. National science gives precedence to the study of the content, goals and organization of educational activities, teaching methods and procedures, management systems, etc.

In traditional pedagogical science, "education" is defined as a set of systematized knowledge, skills and abilities, attitudes and beliefs, as well as a certain level of development of cognitive forces and practical training, which is achieved as a result of teaching and educational activity. The content of the concept is oriented towards knowledge as a reflection of the spiritual wealth of mankind accumulated during historical development. Knowledge-oriented content of education contributes to the introduction of a person in the social environment, his/her adaptation to cultural, psychological, sociological factors, ensuring his/her life activity.

Its main value is not the alienation of human knowledge, but the very knowledge of a human. That is, the personally oriented content of education is aimed at the development of a coherent personality: its inborn features (health, ability to feel, think, and act), social qualities (to be a citizen, a peasant, a worker), qualities of the subject of culture (freedom, humanity, spirituality, creativity). At the same time the development of natural, social and cultural principles is influenced by the content of education, which has universal, national and regional value. Comprehensive education and training is one of the technologies of implementation of continuing education. The strategic task of education is to evaluate the intelligence, abilities and opportunities of each child (person) and create such conditions of education and training that would help each individual to fulfill him/herself as effectively as possible in accordance with the results of evaluation.

Thus, knowledge is the main element of the content of education at all levels. It reflects the generalized experience of perceiving reality, accumulated by mankind in the process of socio-historical practice. Without knowledge, no purposeful action is possible. All kinds of knowledge are interconnected and require complex assimilation. Its distinctive feature is that a person cannot absorb it for the whole life. Taking into account this feature, since 1972 UNESCO introduces the concept of "lifelong learning" into the educational space as a concept of a global perspective that focuses on such aspects as:

- ✓ the needs and rights of people for lifelong learning;

- ✓ formation of an integrated approach between the formal and non-formal contexts of learning;
- ✓ adequate funding for both types of learning;
- ✓ the reach to all people, starting with the youngest and ending with the oldest;
- ✓ search for ways to democratize access to learning.

In 1973, the Organization for Economic Cooperation and Development focused on the need for a global economy and competitiveness. In the context of the economic crisis and the rise in unemployment, the LLL abbreviation has become universally accepted as it has made a statement with a new force. At this time in the literature related to this issue there was a shift from the perspective of "education as teaching" to the perspective of "learning", where the focus is placed on a pupil and his/her duties. In 1995, the European Commission (EC) published an official document "Teaching and Learning: Towards the Learning Society".

In 1996, at the meeting of the OECD, it was concluded that from the beginning of the 21st century, lifelong learning had to become:

- a) necessary for everyone;
- b) accessible to everyone.

Significance of lifelong education for human development led to some modifications in the European educational policy at the beginning of the 21st century [9]. Thus, in March 2000, the Lisbon Summit of the Council of Europe adopted the "Memorandum of Lifelong Learning", according to which lifelong learning should become the main political program of civil society, social cohesion and employment. Its purpose is to identify coherent strategies and practices, aimed at encouraging lifelong learning. The main content is: obtaining degrees and diplomas in person's own time; professional courses, including those for the purpose of personnel professional development; adult education; second university degree etc. The main priorities in the LLL field are the fulfillment of the general goals of individual performance, active citizenship, engagement in social activities and employment. These priorities also led to the establishment of a number of LLL quality indicators. Meanwhile, lifelong learning has become a key goal in the European employment strategy.

They argue that lifelong learning is based on four pillars:

- an ability to find a job,
- adaptability,

- entrepreneurship,
- equal opportunities.

The memorandum also provides for the adherence to six principles, namely:

- new basic knowledge and skills for everyone;
- increase in investment in human resources;
- innovative methods of teaching and learning;
- a new system of assessment of the obtained education;
- development of supervision and counseling;
- approximation of educational institutions to the place of residence.

Actual scientific researches and issues analysis. Issues of this problem are considered in the works: V. Andrushchenko, V. Bakhrushin, N. Demyanenko, O. Kyvliuk, L. Lukyanov, V. Lugovoi, S. Maksimenko, M. Marusinets, N. Nichkalo, O. Ogienko, N. Ridey, O. Chaloy and others.

The research objectives. Clarify the essential characteristics of “formal” and “informal” education in the context of “continuing education”.

The statement of basic materials. The modern understanding of the concept "lifelong learning" lies in the fact that it "is not just a learning process that goes beyond the limits of school education". Lifelong learning combines any education - from early childhood to the very old age, which can be carried out under different conditions and be formal and non-formal in social life" [14]. Acquiring basic skills in this sense is a key point since they should contribute to people's desire to learn and help them develop their own educational path.

In the context of the foregoing, it is reasonable to define the very concept of "lifelong learning". Despite the European and national experience with the problems which are examined in the article, in the pedagogical circle there are still no clearly defined parameters of the subject matter of the concept "lifelong learning". The research of the American scientist R. Dave [5] was the basis for the theoretical, and, later, practical development of the concept of continuing education. He defined "lifelong learning" as a process of completing personal, social and professional development of individuals throughout life in order to improve the quality of their own personal lives and their social environment [15]. A scientist also identified 25 features that characterize

continuing education. This list contains the following principles: coverage of whole life of a person by education; understanding the educational system as a holistic one, which includes preschool education, basic general, successive, recurrent, parallel education, which unites and integrates all its levels and forms; inclusion in the system of education, except for educational institutions and centers of pre-training, formal, non-formal and non-institutional forms of education; horizontal integration: family, neighbors, local social sphere, society, work, mass media, recreational, cultural, religious organizations, etc.; the connection between the subjects being studied; the connection between various aspects of human development (physical, moral, intellectual, etc.) at certain stages of life; vertical integration: the connection between separate stages of education: preschool, school, post-school; between different levels and subjects at various stages; between different social roles, realized by a person at separate stages of the life path; between different qualities of human development; universal and democratic nature of education; the possibility of creating alternative structures for receiving education; coherence of general and vocational education; emphasis on self-governance; emphasis on self-education, self-training, self-esteem; individualization of training; teaching different generations (in family, society); expansion of outlook; flexibility and variety of content, tools and techniques, time and place of learning; a dynamic approach to gaining knowledge, the ability to assimilate new advances in science; improvement of the ability to study; stimulating motivation for learning; creation of appropriate conditions and "atmosphere" for learning; implementation of creative and innovative approaches; facilitating the change of social roles in different periods of life; perception and development of its own system of values; support and improvement of the quality of individual and collective life through personal, social and professional development; development of a society which educates and teaches; learn how to "become somebody"; consistency of principles for the entire educational process. M. Clarin, S. Curland, N. Nychkalo and others consider "lifelong learning" as a concept, identical to "continuing education". Foreign-language publications use terms "continuing education", "recurrent education", "out-of-school education" or "non-formal education" [13].

O. Anishchenko, V. Burenko, O. Vasylenko, L. Lukyanova and others consider adult education as "a purposeful process of development and education of the individual through the carrying-out of educational

programs and services, the implementation of educational and information activities within and outside the basic general, vocational, higher and postgraduate education". The purpose of such education is the professional and personal development of an adult, his/her ability to adapt to economic, professional and socio-cultural changes [2].

According to T. Skoryk, "lifelong learning" should be considered as a continuing process of acquiring knowledge, development of professional and personal competencies, which is carried out through various forms of education and self-education, and ensures the possibility of self-realization of the person at different ages.

We support the opinion of scientists that such education combines any training throughout life; can be carried out under different conditions, in different forms (formal, non-formal, informal), levels and duration [3]. However, the role of education in different ages varies, turning into a dominant form of activity for children and youth, combining with work and leisure for adults, and being an opportunity to actively integrate into society for the elderly.

Such statements have been announced in many European documents [14] (Global Employment Trends; The Lisbon European Council) and are the starting point for defining the concept of "lifelong learning" as one, which encompasses all targeted formal, non-formal learning, and spontaneous or informal learning in order to expand professional knowledge, improve skills and competences. Adult education is divided into formal and non-formal.

In the context of developing the subject matter of the concepts under study, we will define their essential characteristics and distinctive features.

Formal education is an institutionalized, intentional and planned education, which can be obtained in public organizations and recognized private institutions and, in their totality, creates a system of formal education of the state. Thus, formal education programs are recognized as such by the relevant national education authorities or equivalent institutions, in particular by any institutions which cooperate with national or regional education administration bodies. Formal education relates primarily to the education obtained before the introduction of a person to the labor market or at the age when the obtaining of education is normally regarded as the primary form of person's activity (initial education). Vocational education, special needs education and individual components of adult education are often recognized as components of

formal education. It is structured in terms of the objectives and duration of education and ends with the awarding with a certificate of education. Formal education is purposeful from the point of view of a learner. In the UK, perhaps, the content and structure of formal education are the best in the world educational space; non-formal education is presented at the same high level. The British believe that non-formal education is rather a process than a result, and its aim is not only to acquire knowledge, but also to support learning for the learning sake.

Informal education is a form of education that is intentional or conscious, but not institutionalized. It is less organized and structured than formal and non-formal education. It can cover educational activities that occur in the family, in the workplace, in the local community and in everyday life on an independent, family or social basis. It is not structured in terms of goals, duration of study and learning assistance. After completing, it doesn't result in the receiving of a certificate of education.

Non-formal education is institutionalized, intentional education which is planned by the subject of educational activity. The determining characteristic of non-formal education is that it is an appendix, an alternative and / or complement to the formal education in the process of lifelong learning. It is implemented in order to guarantee the right of access to education for everybody. It is intended for people of any age, but does not necessarily imply an uninterrupted path of education. In particular, it may consist of short-term programs and/or low-intensity programs provided in the form of short courses, workshops and seminars. Non-formal education usually leads to qualifications that are not recognized as formal by the relevant national education authorities, or does not provide any qualifications at all. Such education may include programs that promote literacy for adults and young people, education for non-attending school children, develop life and work skills which are aimed at social or cultural development. It is carried out outside the educational institution. Its distinctive feature is that, after obtaining, a person also does not receive a certificate of education. Regarding the latter, it is structured in terms of training goals, duration, and assistance in learning. Non-formal education is purposeful from the point of view of a learner.

The key differences that distinguish formal education from non-formal are that the latter is an addition or an alternative to the formal, as well as the official recognition or non-recognition of qualifications

obtained on the basis of education by the state or authorized non-state bodies. The main difference between informal education and other types is that it is not institutionalized.

The main functions of lifelong learning are: developmental (satisfaction of the spiritual needs of the individual, the needs for creative growth); compensative (filling gaps in basic education); adaptive (operational training and retraining in conditions of changing of industrial and social situations); integrating (unfamiliar cultural context); re-socialization.

An important feature of the European Employment Strategy (2003) [14] is the fact that it defines the key principles of the development of lifelong learning: openness, accessibility, flexibility, continuity, voluntariness, etc .; recognition of the importance of developing both spontaneous and non-formal learning as well as traditional trajectories of formal learning; "transparency" of qualifications (qualifications recognized in different regions and countries must be clear to all the parties concerned, and especially for employers).

As for the adult education in Ukraine – it depends on comprehensive development of a personality, enrichment of its creative potential and capabilities, application of abilities, acquiring of competences, and refinement of knowledge, skills and competences acquired during the process of professional training [9]. Regarding the content of education and levels, it is arranged in: specialized secondary; undergraduate (Bachelor's degree program), complete higher (Master's degree program), postgraduate (doctoral, post-doctoral degree etc.), and vocational education - advanced training and retraining of specialists.

Scientists L. Lukyanova, O. Ogienko, N. Nychkalo and others determine that continuing education is a component of adult education. In the context of analyzing the problems of continuing education, it is necessary to clarify the notion of adult education.

Continuing education as an object of scientific research is covered in the works of V. Andrushchenko, V. Lugovy, S. Maksymenko, N. Nychkalo, S. Sysoeva, Y. Tsekhmyster, O. Chaly, and others. Scientists are focusing on such methodological positions as:

- 1) continuing education makes it possible to prevent universal catastrophe generated by technological discoveries of mankind;
- 2) it enables to preserve and develop a system of values in an ever-changing world;

- 3) lifelong learning is an instrument for raising the quality of personal life and life in the environment;
- 4) it is connected with the theory of information and communications at the methodological level;
- 5) constant contact with the socio-cultural environment and the possibility of correction of the designated environment without losing its civilization, cultural, social and psychological identity.

In Ukraine, the right for lifelong learning is granted to anyone, regardless of age, gender, ethnicity, educational and qualification level, degree and academic rank, ideological beliefs, social and property status, place of residence, health, as well as the right to receive support from the state and society, the right for conditions of study that correspond to the particular features of an adult, the right for the official recognition of the actual educational level and qualifications acquired in the process of formal and non-formal education [10]. There are also the right to choose between an educational institution or an educational facility, a training direction and a program of study, educational and professional programs.

V. Bahrushyn emphasizes that the resolution on the significance of formal and non-formal education within the framework of the European youth sphere [2] highlights the importance of these types of education in order to achieve new strategic goals related to boosting of employment rate, economic reforms and social unity as integral components knowledge-based economy.

The recommendations of the EU Council for the Assessment of Non-formal and Informal Education [14] indicate that the evaluation of learning achievements, namely knowledge, skills and competences acquired by means of non-formal and informal education, can play an important role in expanding the opportunities of employment and mobility. It can also increase motivation for continuing education, especially for low-skilled individuals and representatives of socially and economically disadvantaged groups.

The scholar argues that these issues are particularly relevant for Ukraine, as the service market of non-formal and informal education has been developing rapidly in recent times. That said, a question arises, 'how many non-formal education institutions do we have'? The information about which of them are already in demand is still officially absent. Meanwhile, the EU and the OECD, as well as the UNESCO are paying much attention to this issue.

Aforementioned information is the basis for determining the adult education as an important component of the life of an adult, where basic training (formal education), additional education and self-education activities (non-formal and informal education) are synthesized.

Conclusions. Current trends in the development of adult education confirm the significant increase in the percentage of adults participating in various forms of education within the formal education system and beyond, where non-formal and informal education is an important component of this process.

References:

1. Andonova, D., Acs M., Holmes D., 2013. 'Move and Learn', *International Sport and Culture Association*, Copenhagen. Available at : <<http://www.moveandlearn.org/files/Move&Learn.pdf>> [Accessed 17 June 2019].
2. Bakhrushyn, V., 2016. 'Terminy ta vyznachennya u pravovomu rehulyuvanni osvity (Terms and Definitions in the Legal Regulation of Education)'. Dostupno : <http://education-ua.org/ua/articles/609-termini-ta-viznachennya-u-pravovomu-regulyuvanni-osviti> [Data zvernennya 10 Chervnya 2019].
3. Brazhe, TG., 2010. 'Chteniye vzroslykh kak faktor vliyaniya na razvitiye lichnosti : monografiya (Adult Reading as a Factor in Influencing Personality Development : A Monograph)', SPB. : *SGB APPO*, 114 s.
4. Commission of the European Communities, 2001. 'Communication from the Commission "Making a Europe an Area of Lifelong Learning a Reality"', Brussels. Available at : <<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ>> [Accessed 16 June 2019].
5. Dave, RH., ed., 1976. 'Foundations of Lifelong Education', Oxford, 314 p.
6. Festeu, D., Humberstone, B., 2006. 'Non-formal education through outdoor education in Europe', *European Institute for Outdoor Adventure Education and Experiential Learning*. Available at : <http://www.academia.edu/1461926/Non-formal_education_through_outdoor_education_in_Europe> [Accessed 13 June 2019].
7. ICYE International Office, 2017. 'Non-Formal Learning Handbook for Volunteers and Volunteering Organizations', *A publication of the ICYE International Office Produced in the Erasmus+ Key Action 2 project : Volunteers at the Interface between Formal and Non-Formal Education*. Available at : <<http://www.icye.org/wp-content/uploads/2017/06/NFE-Handbook-May-2017.pdf>> [Accessed 14 June 2019].
8. International production school organization, 2017. 'Assessment and Documentation of Non-formal Learning Tools and Practices', *Catalogue of Best Practices, Methods and Well-developed Tools from Production Schools and Youth Workshops in Austria, Denmark, Finland, France, Germany and Slovenia*. Available at : <www.ipso.li/projects/paving-the-way> [Accessed 15 June 2019].

9. Kyvliuk, O., Polishchuk, O., Svyrydenko, D., Yatsenko, O., 2018. 'Educational management as education diplomacy: strategies for Ukraine', *Naukovyy visnyk Natsional'noho hirnychoho universytetu*, № 3, Dnipro : Vyd-vo NTU «Dniprov's'ka politekhnika», S. 139-144.
10. Kyvliuk, O., Zhukova, G., 2019. 'The modern paradigm of non-academic education in the context of unlimited professional education', *Humanitarnyy visnyk ZDIA : zbirnyk naukovykh prats'*, Vyp. 76, Zaporizhzhya : «Vyd-vo ZDIA», P. 122-131.
11. Kyvliuk, O.P., 2017. 'Neformal'na osvita v kontseptsiiy lifelong learning (Non-formal education in lifelong learning concept)', *Osvitniy dyskurs : zbirnyk naukovykh prats'*, Vypusk 1, Kyiv : «Vydavnytstvo «Hileya», S. 22-34.
12. Lockhart, A.S., 2016. 'Non-formal and informal programs and activities that promote the acquisition of knowledge and skills in areas of Global Citizenship Education (GCED) and Education for Sustainable Development (ESD)'. Available at : <<http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002456/245625E.pdf>> [Accessed 16 June 2019].
13. Luk'yanova, L.B., 2011. 'Kontseptsiya osvity doroslykh v Ukrayini (The Concept of Adult Education in Ukraine)', *In-t ped. osvity i osvity doroslykh NAPN Ukrayiny*, Nizhyn : Lysenko M. M., S. 54.
14. Nychkalo, N.H., 2008. 'Rozvytok profesiynoyi osvity i navchannya v konteksti yevropeys'koyi intehratsiiy (Development of Vocational Education and Training in the Context of European Integration)', *Pedahohika i psykholohiya*, № 1, S. 57-69.
15. Pavlova, O.V., 2011. 'Vklyucheniye informal'nogo obrazovaniya v zhiznennyye strategii vzroslykh (Inclusion of Informal Education in Adult Life Strategies)', *Chelovek i obrazovaniye*, № 4 (29), S. 64-67.
16. Service National de la Jeunesse, 2013. 'Non-Formal Education with Children and Young People. Learning in out-of-school settings'. Available at : <http://www.snj.public.lu/sites/default/files/publications/Depliant_Okt ober2013_GB.pdf> [Accessed 17 June 2019].
17. Shmarko, V.D., 2003. 'Andrahohichnyy pidkhid do orhanizatsiiy navchannya vchyteliv u systemi pislyadyplomnoyi osvity : metod. posibnyk (An Andragogical Approach to the Organization of Teacher Education in the Postgraduate Education System : A Guidance Manual)', Kherson : Oldi-plyus, 96 s.
18. Vsemirnyy bank, 2006. 'Obucheniye na protyazhenii zhizni v usloviyakh novoy ekonomiki : doklad Vsemirnogo banka (Lifelong Learning in a New Economy : World Bank Report)', *Seriya «Aktual'nyye voprosy razvitiya obrazovaniya»*, Moskva : Aleks, 264 s.

DOI 10.33930/ed.2019.5007.15(7-8)-7

УДК 378.14

ДОСЛІДЖЕННЯ СТАНУ ВИКОРИСТАННЯ НАВЧАЛЬНИХ КОМП'ЮТЕРНИХ ІНТЕРАКТИВНИХ ТРЕНАЖЕРІВ В УМОВАХ ІНФОРМАЦІЙНО-ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ПРИ ПІДГОТОВЦІ БАКАЛАВРІВ З АГРОІНЖЕНЕРІЇ

INVESTIGATION OF THE STATE OF USING EDUCATIONAL COMPUTER INTERACTIVE SIMULATORS IN THE CONDITIONS OF THE INFORMATIONAL AND EDUCATIONAL ENVIRONMENT FOR PREPARATION BACHELORS IN AGRICULTURAL ENGINEERING

Н. А. Доценко

Актуальність теми дослідження.

Інтенсивний розвиток інформаційно-комунікаційних технологій, дозволяє переглянути основні підходи до підготовки бакалаврів з агроінженерії. Специфіка підготовки таких фахівців, потреба у підвищенні ефективності освітнього процесу, реалізація принципів індивідуального підходу в навчанні змушують відводити особливе місце набуттю практичних інженерних навичок. В умовах інформаційно-освітнього середовища доцільно закріплювати отримані навички за допомогою навчальних комп'ютерних інтерактивних тренажерів.

Постановка проблеми.

При підготовці бакалаврів з агроінженерії необхідно підібрати оптимальні елементи для створення навчальних комп'ютерних інтерактивних тренажерів, виявити проблеми в їх використанні, визначити, яким чином доцільно подавати матеріал та виконувати контроль при їх проходженні.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Використанню інформаційно-комунікаційних технологій

Urgency of the research.

The intensive development of information and communication technologies allows us to review the main approaches to the preparation of bachelors in agricultural engineering. The specifics of the preparation of bachelors in agricultural engineering needs to improve the efficiency of the educational process, requires the implementation of the principles of an individual approach to training and acquire practical engineering skills. In the conditions of the informational and educational environment, it is expedient to fix the acquired skills with the help of educational computer interactive simulators.

Target setting. For preparing bachelors in agricultural engineering it is necessary to select the optimal elements for the creation of educational computer interactive simulators, to identify problems in their use, to determine how it is expedient to submit the material and to carry out control during its passage.

Actual scientific researches and issues analysis. The use of information and communication technologies is devoted to the work of

присвячені роботи Н. Морзе, М. Жалдака, Ю. Рамського, О. Співаковського, В. Беспалько. Методи навчання в умовах інформаційно-освітнього середовища розглядали В. Биков, Р. Гуревич, М. Кадемія, В. Кухаренко, С. Литвинова. Використанням хмарних технологій в освіті займалися В. Олійник, О. Самойленко, І. Бацуровська.

Постановка завдання.

Метою статті є дослідження стану використання навчальних інтерактивних комп'ютерних тренажерів в умовах інформаційно-освітнього середовища при підготовці бакалаврів з агроінженерії.

Виклад основного матеріалу дослідження. У статті представлено дослідження стану використання навчальних інтерактивних комп'ютерних тренажерів в умовах інформаційно-освітнього середовища при підготовці бакалаврів з агроінженерії. Розглянуто поняття інформаційно-освітнє середовище, навчальний інтерактивний комп'ютерний тренажер, визначено, якими навичками повинні оволодіти бакалаври з агроінженерії. Представлена класифікація навчальних інтерактивних комп'ютерних тренажерів. Відповідно до неї навчальні інтерактивні комп'ютерні тренажери можна поділити на тестові, графічні, анімовані та гейміфіковані навчальні тренажери. Використання кожного типу відповідно до мети навчальної дисципліни забезпечує широкий спектр оволодіння інженерними навичками для бакалаврів з агроінженерії. Викладені статистичні дані анкетування

N. Morse, M. Zhaldak, Yu. Ramsky, O. Spivakovsky, V. Bespalko. Methods of studying in the informational and educational environment were considered by V. Bykov, R. Gurevich, M. Kademiy, V. Kukhareno, S. Litvinov. V. Oliynyk, O. Samoilenko, I. Batsurovskaya were engaged in the use of cloud technologies in education.

The research objective. The purpose of the article is to study the state of using educational interactive computer simulators in the conditions of the informational and educational environment for preparation bachelors in agricultural engineering.

The statement of basic materials. The article presents the study of using educational interactive computer simulators in the conditions of the informational and educational environment for preparation bachelors in agricultural engineering. There are considered the concept of information science and educational environment, educational interactive computer simulator, defined, what skills should be mastered by bachelors in agricultural engineering. It is presented the classification of educational interactive computer simulators. Educational interactive computer simulators can be divided into test, graphic, animated and gamified training simulators. The use of each type in accordance with the purpose of the discipline provides a wide range of mastering engineering skills for bachelors in agricultural engineering. There are presented the statistical data of the questionnaire of tutors of the speciality "Agricultural engineering". On the

викладачів спеціальності “Агроінженерія”. На основі отриманих даних є змога коректувати навчальний контент, форми і методи його подачі в умовах інформаційно-освітнього середовища та підбирати навчальні інтерактивні комп’ютерні тренажери для складання навчальних курсів для підготовки бакалаврів з агроінженерії.

Висновки. В умовах інформаційно-освітнього середовища одним з інструментів перевірки знань бакалаврів з агроінженерії дисциплін є навчальні комп’ютерні інтерактивні тренажери. Під час формування питань навчального комп’ютерного інтерактивного тренажера в умовах інформаційно-освітнього середовища необхідно враховувати мету, тип та дисципліну. За рахунок використання різних типів питань під час формування навчального комп’ютерного інтерактивного тренажера – тестових, графічних, анімованих, гейміфікованих забезпечується оволодіння інженерними навичками під час навчання. В ході анкетування отримано статистичні дані щодо використання навчальних комп’ютерних інтерактивних тренажерів для підготовки бакалаврів з агроінженерії, на основі цих даних можна коригувати подальшу подачу контенту.

Ключові слова: інформаційно-освітнє середовище, бакалаври з агроінженерії, навчальні інтерактивні комп’ютерні тренажери.

basis of the received data, there is an opportunity to correct the educational content, forms and methods of its submission in the conditions of the informational and educational environment and to choose educational interactive computer simulators for preparation of training courses for preparation of bachelors in agricultural engineering.

Conclusions. In the conditions of the informational and educational environment one, of the tools for checking the knowledge of bachelors in agricultural engineering is educational computer interactive simulators. It is necessary to take into account the purpose, type and discipline during the formation of the educational computer interactive simulator's content. It is provided with the mastering of engineering skills during training due to the use of different types of questions during the formation of an educational computer interactive simulator - test, graphics, animated, gamification. It is recommended to correct the content of educational computer interactive simulators according to the statistical information achieved from the survey.

Key words: informational and educational environment, bachelors in agricultural engineering, educational computer interactive simulators.

Актуальність теми. Спеціальність “Агроінженерія” має на увазі підготовку професіонала, який зможе створювати нову апаратуру, сучасні пристрої та технології, і впроваджувати їх в виробничий процес. Бакалаври, підготовлені за даною спеціальністю, можуть працювати як в науковій сфері, так і на виробництві або в галузі управління. Специфіка організації навчального процесу при підготовці бакалаврів з агроінженерії, потреба у підвищенні ефективності освітнього процесу, реалізація принципів індивідуального підходу в навчанні змушують відводити особливе місце набуттю практичних інженерних навичок. Інтенсивний розвиток інформаційно-комунікаційних технологій, дозволяє переглянути основні підходи до підготовки бакалаврів з агроінженерії. Одним з інструментів для навчання бакалаврів з агроінженерії в умовах інформаційно-освітнього середовища є навчальний комп’ютерний інтерактивний тренажер. Наше дослідження надає можливість стверджувати, що в підготовці бакалаврів з агроінженерії використання навчальних комп’ютерних інтерактивних тренажерів є ефективним навчальним інструментом, але є потреба в дослідженні стану їх використання у підготовці бакалаврів з агроінженерії метою підвищення якості інженерної освіти та надання подальших рекомендацій щодо їх створення та застосування.

Постановка проблеми. Під час підготовки бакалаврів з агроінженерії великим блоком є загальнотехнічні та фахові дисципліни. Для подання контенту з таких дисциплін в умовах інформаційно-освітнього середовища необхідно враховувати їх специфіку. При підготовці бакалаврів з агроінженерії необхідно підібрати оптимальні елементи для створення навчальних комп’ютерних інтерактивних тренажерів, виявити проблеми в їх використанні, визначити, яким чином доцільно подавати матеріал та виконувати контроль при проходженні навчальних комп’ютерних інтерактивних тренажерів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У дослідженнях Н. Морзе, М. Жалдака [8, с.86], Ю. Рамського, О. Співаковського [10, с.228], В. Беспалько [1, с.125] розглянуті аспекти використання інформаційно-комунікаційних технологій у в закладах вищої освіти. Вчені В. Биков [2, с.5], Р. Гуревич, [5, с.122], М. Кадемія [7, с.215], В. Кухаренко [4, с.89] в своїх роботах розглядали методики навчання в умовах інформаційно-освітнього

середовища. Дослідники В. Олійник, О. Самойленко, І. Бацуровська [9, с.32] розглядали прикладні аспекти використання хмарних технологій та масових відкритих дистанційних курсів.

Постановка завдання. Метою статті є дослідження стану використання навчальних комп'ютерних інтерактивних тренажерів в умовах інформаційно-освітнього середовища при підготовці бакалаврів з агроінженерії.

Виклад основного матеріалу дослідження. Під інформаційно-освітнім середовищем слід розуміти єдиний інформаційно-освітній простір, побудований за допомогою інтеграції інформації на традиційних та електронних носіях, комп'ютерно-телекомунікаційних технологіях взаємодії, що включає в себе віртуальні бібліотеки, розподілені бази даних, навчально-методичні комплекси та розширений апарат дидактики. Ефективність навчального процесу повинна забезпечуватися інформаційно-освітнім середовищем [3, 25] – системою інформаційно-освітніх ресурсів та інструментів, що забезпечують умови реалізації основної освітньої програми навчального закладу.

Навчальний комп'ютерний інтерактивний тренажер [11, 59] – це програма, призначена для самостійного вивчення (або повторення) з одночасним контролем знань з певної теми. Всі інтерактивні завдання в такому тренажері повинні припускати наявність зворотного зв'язку, можливості корекції дій і можливості здійснювати практичні дії. До інтерактивних завдань в тренажері можна віднести послідовності питань і інтерактивними підказками і практикуми. Навчальні комп'ютерні інтерактивні тренажери можна використовувати на різних етапах підготовки здобувачів вищої освіти інженерних спеціальностей: актуалізація знань, вивчення і закріплення нового матеріалу, домашні завдання, самостійна робота, перевірка знань. На основі проходження навчальних інтерактивних комп'ютерних тренажерів відбувається моніторинг відповідей майбутніх агроінженерів. В результаті є можливість обробляти результати проходження навчальних інтерактивних комп'ютерних тренажерів, аналізувати і оцінювати якість кожного завдання або питання з точки зору його складності. Оцінка за кожне завдання навчального інтерактивного комп'ютерного тренажера представлена в інформаційно-освітньому середовищі у вигляді графіку гістограм [6, с.72]. Але враховуючи те, що використання навчальних комп'ютерних інтерактивних тренажерів для підготовки

бакалаврів з агроінженерії є недостатньо дослідженим, доцільно провести опитування викладачів для здійснення подальшої корекції подання питань. З метою дослідження стану використання навчальних комп'ютерних інтерактивних тренажерів в умовах інформаційно-освітнього середовища при підготовці бакалаврів з агроінженерії було проведено анкетування. В ньому брали участь викладачі Миколаївського національного аграрного університету та Комунального вищого навчального закладу "Херсонська академія неперервної освіти" Херсонської обласної ради – 46 осіб. Метою анкетування було виявлення стану використання викладачами, що готують бакалаврів з агроінженерії навчальних комп'ютерних інтерактивних тренажерів, а також з'ясування найбільш актуальних методів подання завдань для їх створення в умовах інформаційно-освітнього середовища.

В ході нашого дослідження ми пропонуємо класифікацію навчальних комп'ютерних інтерактивних тренажерів (рис.1). Згідно до запропонованої класифікації, вони поділяються на чотири типи: електронні тестові навчальні тренажери, графічні навчальні тренажери, гейміфіковані навчальні тренажери, анімовані навчальні тренажери. Для створення кожного типу навчальних комп'ютерних інтерактивних тренажерів використовуються визначені типи питань.

Електронні тестові навчальні тренажери	Графічні навчальні тренажери	Гейміфіковані навчальні тренажери	Анімовані навчальні тренажери
•множинний вибір; •вірно/ невірно; •текстова або числова коротка відповідь; •на обчислення.	•перетягування зображення в текст; •перетягування тексту на зображення; •перетягування зображення на зображення; •перетягування графічних маркерів.	•знайти пару; •класифікація; •хронологічна послідовність; •пазл; •кресворд.	•ігровий на 1 особу; •ігровий на 2 осіб; •з викладачем.

Рис.1. Класифікація електронних тестових навчальних тренажерів

Досліджувались наступні питання:

- частота використання навчальних комп'ютерних інтерактивних тренажерів для підготовки бакалаврів з агроінженерії;
- мета використання навчальних комп'ютерних інтерактивних тренажерів для підготовки бакалаврів з агроінженерії;
- тип навчальних комп'ютерних інтерактивних тренажерів для підготовки бакалаврів з агроінженерії;
- тип тестових навчальних тренажерів для підготовки бакалаврів з агроінженерії;
- тип графічних навчальних тренажерів для підготовки бакалаврів з агроінженерії;
- тип анімованих навчальних тренажерів для підготовки бакалаврів з агроінженерії;
- тип гейміфікованих навчальних тренажерів для підготовки бакалаврів з агроінженерії;
- чи доцільно використовувати навчальні комп'ютерні інтерактивні тренажери в рамках викладання загально технічних та фахових дисциплін для перевірки чи захисту лабораторних, семінарських чи практичних робіт.

Результатами анкетування з приводу дослідження частоти використання навчальних комп'ютерних інтерактивних тренажерів для підготовки бакалаврів з агроінженерії; представлено в таблиці 1. Згідно отриманих даних майже 60% опитаних використовують навчальні комп'ютерні інтерактивні тренажери для перевірки кожного завдання, 25% – для перевірки засвоєння теоретичного матеріалу, 16% – як модульний контроль і 1% – як загальний підсумок по дисципліні. Актуальність використання навчальних комп'ютерних інтерактивних тренажерів для перевірки засвоєння навчальної інформації підтверджено. Цей факт надає можливість стверджувати, що майбутні бакалаври з агроінженерії потребують перевірки засвоєння навчального контенту за допомогою навчальних комп'ютерних інтерактивних тренажерів.

Таблиця 1

Дослідження частоти використання навчальних комп'ютерних інтерактивних тренажерів для підготовки бакалаврів з агроінженерії

Частота використання навчальних комп'ютерних інтерактивних тренажерів для підготовки бакалаврів з агроінженерії	Відсоткове значення
Для закріплення кожного завдання	58 %
Як підсумок кожної лекції	25 %
В кінці кожного модуля	16 %
Ніколи	1 %

Щодо дослідження мети використання навчальних комп'ютерних інтерактивних тренажерів для підготовки бакалаврів з агроінженерії; отримані наступні результати (табл. 2).

Таблиця 2

Визначення мети використання навчальних комп'ютерних інтерактивних тренажерів для підготовки бакалаврів з агроінженерії

Мета використання навчальних комп'ютерних інтерактивних тренажерів для підготовки бакалаврів з агроінженерії	Відсоткове значення
Підвищення активності і самостійності навчальної роботи	22 %
Поліпшення сприйняття навчального матеріалу за рахунок мультимедійності	20 %
Забезпечення повного контролю навчального матеріалу	15 %
Полегшення процесу повторення і тренінгу	21 %
Розвантаження викладачів від рутини контролю і консультування	7 %
Використання позааудиторного часу для вивчення матеріалу у вигляді домашніх завдань	5%
Поліпшення дистанційних форм навчальної роботи	10%

Під час викладання загальнотехнічних та фахових дисциплін для підготовки бакалаврів з агроінженерії викладачі переслідують різні цілі. За отриманими результатами досліджень 22% відповіли, що вони використовують навчальні комп'ютерні інтерактивні тренажери для підвищення активності і самостійності навчальної роботи, 20% надають перевагу поліпшенню сприйняття навчального матеріалу за рахунок мультимедійності, 15 % вважають необхідними

забезпечення повного контролю навчального матеріалу та 21% відзначили полегшення процесу повторення і тренінгу. В той час як 7% відзначили розвантаження викладачів від рутини контролю і консультування, 5% використання позааудиторного часу для вивчення матеріалу у вигляді домашніх завдань та 10% поліпшення дистанційних форм навчальної роботи. Тобто, найбільш часто викладачі використовують навчальні комп'ютерні інтерактивні тренажери для підвищення самостійності здобувачів вищої освіти, поліпшення сприйняття матеріалу та полегшення процесу повторення та тренінгу.

Досліджуючи тип навчальних комп'ютерних інтерактивних тренажерів для підготовки бакалаврів з агроінженерії; були відзначені електронні тестові навчальні тренажери, графічні навчальні тренажери, гейміфіковані навчальні тренажери та анімовані навчальні тренажери.

Таблиця 3

**Дослідження типів навчальних комп'ютерних
інтерактивних тренажерів для підготовки бакалаврів з
агроінженерії**

Типи навчальних комп'ютерних інтерактивних тренажерів	Відсоткове значення
Електронні тестові навчальні тренажери	31 %
Графічні навчальні тренажери	34 %
Гейміфіковані навчальні тренажери	17 %
Анімовані навчальні тренажери	18 %

Стосовно дослідження типів навчальних комп'ютерних інтерактивних тренажерів для підготовки бакалаврів з агроінженерії 31% опитаних відповіли, що використовують електронні тестові навчальні тренажери, 34% – графічні навчальні тренажери. Лише 17% викладачів користуються гейміфікованими навчальними тренажерами, і 18% - анімованими навчальними тренажерами. В ході аналізу використання різних типів навчальних комп'ютерних інтерактивних тренажерів для фахової підготовки визначено, що найбільш активно використовуються електронні тестові навчальні тренажери та графічні навчальні тренажери.

Згідно до представленої класифікації навчальних комп'ютерних інтерактивних тренажерів розглянуто кожен їх тип та види завдань, які використовуються для підготовки бакалаврів з агроінженерії. В таблиці 4 представлено статистику щодо

використання електронних тестових навчальних тренажерів для підготовки бакалаврів з агроінженерії в умовах інформаційно-освітнього середовища.

Таблиця 4

Дослідження стану використання електронних тестових навчальних тренажерів для підготовки бакалаврів з агроінженерії в умовах інформаційно-освітнього середовища

Типи електронних тестових навчальних тренажерів	Відсоткове значення
Електронний тестовий навчальний тренажер з питань типу “Множинний вибір”	22 %
Електронний тестовий навчальний тренажер з питань типу “Вірно/ невірно”	28 %
Електронний тестовий навчальний тренажер з питань типу “Текстова або числова коротка відповідь”	27 %
Електронний тестовий навчальний тренажер з питань типу “На обчислення”	23 %

Досліджуючи стан використання електронних тестових навчальних тренажерів для підготовки бакалаврів з агроінженерії в умовах інформаційно-освітнього середовища, 22% опитаних обрали множинний вибір, 28% - обираючи чи є твердження вірним або невірним, 27% обрали використання питання типу текстова або числова коротка відповідь, 23% - питання на обчислення (табл. 4). Визначено доцільність поєднання різних типів питань.

Досліджуючи стан використання графічних навчальних тренажерів для підготовки бакалаврів з агроінженерії в умовах інформаційно-освітнього середовища, 29% опитаних обрали перетягування зображення в текст, по 26% - перетягування тексту на зображення та перетягування зображення на зображення, 19% обрали перетягування графічних маркерів (табл. 5). Тобто визначено, що поєднання використання різних типів питань в графічному навчальному тренажері є доцільним для підготовки бакалаврів з агроінженерії.

Таблиця 5

Дослідження стану використання графічних навчальних тренажерів для підготовки бакалаврів з агроінженерії в умовах інформаційно-освітнього середовища

Типи графічних навчальних тренажерів	Відсоткове значення
Графічний навчальний тренажер з питань типу “Перетягування зображення в текст”	29 %
Графічний навчальний тренажер з питань типу “Перетягування тексту на зображення”	26 %
Графічний навчальний тренажер з питань типу “Перетягування зображення на зображення”	26 %
Графічний навчальний тренажер з питань типу “Перетягування графічних маркерів”	19 %

Щодо дослідження стану використання гейміфікованих навчальних тренажерів для підготовки бакалаврів з агроінженерії в умовах інформаційно-освітнього середовища, 26% опитаних обрали питання типу класифікація, по 17% - хронологічна послідовність та знайти пару, 19% обрали пазл, а 21% - кросворд (табл. 6).

Таблиця 6

Дослідження стану використання гейміфікованих навчальних тренажерів для підготовки бакалаврів з агроінженерії в умовах інформаційно-освітнього середовища

Типи гейміфікованих навчальних тренажерів	Відсоткове значення
Гейміфікований навчальний тренажер з питань типу “Знайти пару”	17 %
Гейміфікований навчальний тренажер з питань типу “Виконати класифікацію”	26 %
Гейміфікований навчальний тренажер з питань типу “Хронологічна послідовність”	17 %
Гейміфікований навчальний тренажер з питань типу “Пазл”	19 %
Гейміфікований навчальний тренажер з питань типу “Кросворд”	21%

Щодо дослідження стану використання анімованих навчальних тренажерів для підготовки бакалаврів з агроінженерії в умовах інформаційно-освітнього середовища, 33% опитаних обрали

питання типу гра на одну особу, 38% - гра на дві особи, а 29% - з викладачем (табл. 7).

Таблиця 7

**Дослідження стану використання анімованих
навчальних тренажерів для підготовки бакалаврів з
агроінженерії в умовах інформаційно-освітнього
середовища**

Типи анімованих навчальних тренажерів	Відсоткове значення
Анімований навчальний тренажер “Гра на 1 особу”	33 %
Анімований навчальний тренажер “Гра на 2 особи”	38 %
Анімований навчальний тренажер “Гра з викладачем”	29 %

Підсумковим питанням анкетування було чи доцільно використовувати навчальні комп’ютерні інтерактивні тренажери для перевірки чи захисту лабораторних, семінарських чи практичних робіт (табл. 8). Стосовно цього питання 41% опитаних визначили, що використання навчальних комп’ютерних інтерактивних тренажерів для перевірки чи захисту лабораторних, семінарських чи практичних робіт є актуальним, 58% опитуваних вказали, що це може бути елементом перевірки завдань і лише 1% вказали на недоцільність запропонованого методу.

Таблиця 8

**Визначення доцільності використовувати навчальні
комп’ютерні інтерактивні тренажери для перевірки чи
захисту лабораторних, семінарських чи практичних робіт**

Доцільність використання навчальних комп’ютерних інтерактивних тренажерів	Відсоткове значення
Так, це зручний шлях перевірки завдань	41 %
Це може бути одним з елементів перевірки завдань	58 %
Тільки особиста бесіда є продуктивною	1 %

Тобто, використання навчальних комп’ютерних інтерактивних тренажерів є логічним доповненням для бакалаврів з агроінженерії в умовах інформаційно-освітнього середовища.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок.

Наявний потенціал інформаційно-освітнього середовища дає можливості підвищення якості навчальної діяльності за всіма напрямками фахової підготовки бакалаврів з агроінженерії. Великим блоком для підготовки такого типу фахівців є загальнотехнічні та фахові дисципліни. Одна з важливих складових підготовки майбутніх агроінженерів в умовах інформаційно-освітнього середовища – це формування професійних навичок за рахунок методичного насичення навчальних дисциплін за допомогою навчальних комп'ютерних інтерактивних тренажерів.

Серед викладачів спеціальності “Агроінженерія” було проведено анкетування з приводу актуальності використання навчальних комп'ютерних інтерактивних тренажерів для перевірки засвоєння навчальної інформації. Його результати дали змогу стверджувати, що майбутні бакалаври з агроінженерії потребують перевірки засвоєння навчального контенту за допомогою навчальних комп'ютерних інтерактивних тренажерів. При використанні навчальних комп'ютерних інтерактивних тренажерів бакалаврами з агроінженерії в умовах інформаційно-освітнього середовища необхідно враховувати мету, тип та дисципліну під час формування питань. Визначено, що поєднання різних типів питань в навчальному комп'ютерному інтерактивному тренажері є доцільним для підготовки бакалаврів з агроінженерії. Також зауважено, що навчальні комп'ютерні інтерактивні тренажери можуть бути інструментом для перевірки та захисту лабораторних та практичних завдань. Перспективами подальших досліджень є визначення плану дій щодо корекції подання питань в рамках створення навчальних комп'ютерних інтерактивних тренажерів в інформаційно-освітньому середовищі.

Список використаних джерел:

1. . Беспалько, ВП., 1995. ‘Педагогика и прогрессивные технологии обучения’, 380 с.
2. Биков, ВЮ., 2005. ‘Відкрите навчальне середовище та сучасні мережні інструменти систем відкритої освіти’, *Інформаційні технології і засоби навчання*, С. 3 – 9.
3. Биков, ВЮ., 2008. ‘Моделі організаційних систем відкритої освіти : монографія’, К. : *Атіка*, 684 с.
4. Биков, ВЮ., Кухаренко, ВМ., Сиротинко, НГ., Рибалко, ОВ., 2008. ‘Технологія розробки дистанційного курсу : навчальний посібник’, К. : *Міленіум*, 324 с.

5. Гуревич, РС., Кадемія, МЮ., Шевченко ЛС., 2013. 'Інформаційні технології навчання : інноваційний підхід : навчальний посібник', Вінниця : *Планер*, 499 с.
6. Доценко, НА., 2019. 'Застосування моніторингової системи інформаційно-освітнього середовища в системі інженерної підготовки', *Освітній дискурс : збірник наукових праць*, № 11, С. 66-78.
7. Кадемія, МЮ., Козяр, ММ., Ткаченко, ТВ., Шевченко, ЛС., 2008. 'Інформаційне освітнє середовище сучасного навчального закладу', Львів : *СПОЛОХ*, 186 с.
8. Морзе, НВ., Жалдак, МІ., 2004. 'Методика навчання інформатики : навч. посіб.', К. : *Навчальна книга, Ч.1 : Загальна методика навчання*, 256 с.
9. Олійник, ВВ., Самойленко, ОМ., Бацуровська, ІВ., 2012. 'Персональний веб-ресурс – основа освітнього процесу університету', *Зб. тез доповідей III Міжнар. наук.-практ. конф. "Теорія і практика дистанційного навчання в післядипломній освіті"*, НАПН України, Ун-т менедж. освіти, С. 32.
10. Співаковський, ОВ., 2005. 'Майбутнє шкільної інформатики. Тенденції розвитку освітніх інформаційно-комунікативних технологій', *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова : зб. наук. праць*, № 3 (10), С. 226-234.
11. Трухин, АВ., 2005. 'Виды виртуальных компьютерных лабораторий', *Информационные технологии в высшем образовании*, № 1, С. 58 – 67.

References:

1. Bespal'ko, VP., 1995. 'Pedagogika i progressivnyye tekhnologii obucheniya (Pedagogy and Advanced Learning Technologies)', 380 s.
2. Bykov, VYu., 2005. 'Vidkryte navchal'ne seredovyshche ta suchasni merezhni instrumenty system vidkrytoyi osvity (Open Learning Environment and Modern Networking Tools of Open Education Systems)', *Informatsiyni tekhnolohiyi i zasoby navchannya*, S. 3 – 9.
3. Bykov, VYu., 2008. 'Modeli orhanizatsiynykh system vidkrytoyi osvity : monohrafiya (Models of Organizational Systems of Open Education : A Monograph)', К. : *Atika*, 684 s.
4. Bykov, VYu., Kukharenko, VM., Syrotynko, NH., Rybalko, OV., 2008. 'Tekhnolohiya rozrobky dystantsiynoho kursu : navchal'nyy posibnyk (Technology of Distance Course Development : A Manual)', К. : *Milenium*, 324 s.
5. Hurevych, RS., Kademiy, MYu., Shevchenko LS., 2013. 'Informatsiyni tekhnolohiyi navchannya : innovatsiynyy pidkhid : navchal'nyy posibnyk (Information Learning Technologies : An Innovative Approach : A Manual)', Vinnytsya : *Planer*, 499 s.
6. Dotsenko, NA., 2019. 'Zastosuvannya monitorynhovoyi systemy informatsiyno-osvitn'oho seredovyshcha v systemi inzhenernoyi pidhotovky (Application of the Monitoring System of Information and Educational Environment in the System of Engineering Training)', *Osvitniy dyskurs : zbirnyk naukovykh prats'*, № 11, S. 66-78.

7. Kademiya, MYu., Kozyar, MM., Tkachenko, TV., Shevchenko, LS., 2008. 'Informatsiyne osvityne seredovyshche suchasnoho navchal'noho zakladu (Information Educational Environment of a Modern Educational Institution)', L'viv : *SPOLOKH*, 186 s.
8. Morze, NV., Zhaldak, MI., 2004. 'Metodyka navchannya informatyky : navch. posib. (Teaching Methods of Informatics : A Manual)', K. : *Navchal'na knyha, CH.1 : Zahal'na metodyka navchannya*, 256 s.
9. Oliynyk, VV., Samoilenko, OM., Batsurovs'ka, IV., 2012. 'Personal'nyy veb-resurs – osnova osvitynoho protsesu universytetu (Personal Web Resource – the Basis of the University's Educational Process)', *Zb. tez dopovidey III Mizhnar. nauk.-prakt. konf. "Teoriya i praktyka dystantsiynoho navchannya v pislyadyplomniy osviti"*, NAPN Ukrayiny, *Un-t menedzh. osvity*, S. 32.
10. Spivakovs'kyi, OV., 2005. 'Maybutnye shkil'noyi informatyky. Tendentsiyi rozvytku osvitynih informatsiyno-komunikatyvnykh tekhnolohiy (The Future of School Informatics. Trends in the Development of Educational Information and Communication Technologies)', *Naukovyy chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova : zb. nauk. prats'*, № 3 (10), S. 226-234.
11. Trukhin, AV., 2005. 'Vidy virtual'nykh komp'yuternykh laboratoriy (Types of Virtual Computer Laboratories)', *Informatsionnyye tekhnologii v vysshem obrazovanii*, № 1, S. 58 – 67.

СУЧАСНА ШКОЛА: НАВЧАННЯ, РОЗВИТОК, ВИХОВАННЯ

DOI 10.33930/ed.2019.5007.15(7-8)-8

УДК 373.2.016:811.161.2

ВИВЧЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ МОЛОДШИМИ ШКОЛЯРАМИ В УМОВАХ БАГАТОМОВНОСТІ

STUDYING UKRAINIAN IN PRIMARY SCHOOL IN MULTILINGUALISM

В. А. Трунова

Актуальність теми.

Сучасна реформа освіти висунула один із принципів оновлення освітнього процесу – практичну комунікативну спрямованість навчання мови як рідної, так і державної. Актуальність теми визначається потребою використання мовленнєвих ситуацій в умовах багатомовності.

Постановка проблеми.

Практичне оволодіння державною українською мовою – це життєва необхідність усіх народів, які живуть в Україні. Використання мовленнєвих ситуацій покращує їх рівень володіння державною мовою.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Теоретичну базу проблеми розвитку мовлення в умовах двомовності закладено у працях І. Гудзик, С. Дорошенка, П. Жедек, Г. Коваль, Л. Кутенко, Н. Мesiаts, В. Онищука, Н. Пашиковської, В. Трунової, О. Хорошковської, Н. Черноусової та інших.

Постановка завдання. В статті розглянуто складові мовленнєвої ситуації, умови засвоєння лексики для умілого її використання у процесі

Urgency of the research.

Modern reform of education has put forward one of the principles of updating the educational process – the practical communicative orientation of language teaching, both native and state. The relevance of the topic is determined by the need to use speech situations in multilingualism.

Target setting.

Practical mastery of the state Ukrainian language is a vital necessity for all peoples living in Ukraine. The use of speech situations improves their level of knowledge of the state language.

Actual scientific researches and issues analysis.

The theoretical basis of the problem of speech development in bilingualism was embedded in the writings of I. Gubzyk, S. Doroshenko, P. Zhedek, G. Koval, L. Kutenko, N. Mesiats, V. Onyshchuk, N. Pashkovska, V. Trunova, O. Khoroshkovska, N. Chornous.

The research objectives. The article considers the components of the speech situation, the conditions for mastering vocabulary for its skilful use in the process of individual

індивідуальної та колективної діяльності в умовах багатомовності.

Виклад основного матеріалу. Встановлено, що рівень мінімальних вимог до мовленнєвої підготовки учнів початкової школи має бути однаковим, не зважаючи на те, в якій школі учні навчаються – з українською мовою навчання чи іншою (російською, болгарською, молдавською тощо). Вивчення досліджень з проблеми дали змогу виявити місце мовленнєвих ситуацій на уроках з мови, літературного та позакласного читання. Під мовленнєвою ситуацією автор розуміє штучно створену ситуацію, коли учень відчуває себе разом з героєм, або замість героя. Виокремлено види мовленнєвих навчальних ситуацій (реальна, уявна, побудована на основі прочитаного тексту, дібраних ілюстрацій, малюнків). Розкрито структурні компоненти мовленнєвої ситуації (опис місця дії, учасники розмови, життєвий досвід мовця, зразки мовлення, мовленнєве завдання, стимул, мотив, мовленнєва реакція) та подано опис кожного структурного компонента. Визначено, що умовою ефективності застосування мовленнєвих ситуацій є добір мовленнєвого матеріалу, який відповідає певним критеріям, принципам і підходам, та підготовча робота вчителя: уточнення словника, відпрацювання вимови слів, складання словосполучень тощо.

Висновок. Узагальнено, що мовленнєва ситуація утворює структурне ціле, ядро, навколо якого організовується вживання лексики, а навчання за моделями

and collective activity in the conditions of multilingualism.

The statement of basic materials. It was established that the level of minimum requirements for the speech training of elementary school students should be the same, regardless of the school in which the students study - with the Ukrainian language of instruction or another (in Russian, Bulgarian, Moldavian, etc.). The study of research on the problem revealed the place of speech situations in the language lessons, literary and extracurricular reading. By a speech situation, the author understands an artificially created situation where the student feels with the hero, or instead of the hero. Types of speech learning situations (real, imaginary, built on the basis of the read text, selected illustrations, drawings) are highlighted. The structural components of the speech situation (the description of the scene, participants in the conversation, the speaker's life experience, speech patterns, speech task, stimulus, motive, speech reaction) are disclosed and a description of each structural component is given. It is determined that the condition for the effectiveness of the use of speech situations is the selection of speech material that meets certain criteria, principles and approaches, and the preparatory work of the teacher: clarifying the dictionary, working out the pronunciation of words, making phrases, etc.

Conclusions. It was generalized that the speech situation forms a structural whole, the core around which the use of vocabulary is organized, and training on models

ситуацій покращує комунікативне мовлення.

Ключові слова: нормативна вимова, білінгвізм, мовленнєві ситуації, структура мовленнєвої ситуації, види мовленнєвих ситуацій, умови ефективності застосування мовленнєвих ситуацій.

of situations improves communicative speech.

Keywords: normative pronunciation, bilingualism, speech situations, structure of the speech situation, types of speech situations, conditions for the effectiveness of the use of speech situations.

Актуальність теми. Важливим завданням сучасної української школи є забезпечення підростаючого покоління глибокими й міцними знаннями з основ наук, формування навичок та вмінь застосовувати набуті знання на практиці.

В умовах національного суспільства та розширення сфер функціонування української мови як державної, особливої ваги набувають засоби спілкування і виховання особистості. Відповідно до потреб суспільства важливим завданням сучасної української школи є забезпечення підростаючого покоління міцними знаннями з основ наук, формування навичок застосовувати набуті знання на практиці. Натомість пошук шляхів формування нормативного українського мовлення учнів, які приходять в школу з українською мовою навчання із різномовних родин, ще не був предметом спеціального дослідження та необхідність розробок цієї лінгводидактичної проблеми зумовили висловити наші споглядання. Отже, актуальність теми визначається потребою подальшої розробки шкільного курсу відповідно до нової ситуації, яка склалася в Україні і визначає необхідність формування українсько-національної двомовності.

Постановка проблеми. Практичне оволодіння державною українською мовою як засобом спілкування стає життєвою необхідністю всіх народів, які живуть в Україні. Правильна мова, її усна форма – це один із критеріїв, за яким суспільство говорить про ступінь освіти і культури індивіда. В останні десятиріччя в Україні посилюється інтерес до проблеми навчання української мови, зокрема, до формування усного мовлення. А у шкільній практиці виникла проблема, яка стосується навчання української мови в умовах двомовності, адже до цих пір основну увагу вчителі приділяли лише засвоєнню знань. І хоча ця проблема не є новою, але загальні ідеї не були перенесені й реалізовані у практиці загальноосвітньої школи.

Успіх визначатиметься тим, як наша проблема стосуватиметься шкільної мовної освіти, здатної вирішити життєві проблеми спілкування: оцінити ситуацію, вислухати, зрозуміти співрозмовника, висловити свою думку про сказане.

У плані українсько-російської двомовності досліджувались окремі аспекти методики навчання української мови: формування орфоепічних умінь в учнів початкової і середньої ланки школи (О. Лобчук, Н. Пашковська), врахування транспозиції у процесі формування граматичних умінь (О. Хорошковська, Н. Месяць), збагачення словникового запасу (Л. Кутенко, Н. Чорноусова) та інші. В методичній літературі, адресованій учителю початкових класів, знаходимо рекомендації, щодо формування комунікативних умінь і навичок школярів-початківців (І. Гудзик, П. Жедек, В. Трунова).

Сучасні умови життя, рівень розвитку національної культури потребують єдності й цілковитого взаєморозуміння серед усіх громадян України, бо загальне піднесення культури в державі неможливе без піднесення рівня володіння українською мовою і як рідною, і як державною.

Особливого значення ця проблема набуває у школах національних меншин. За даними Інституту освітньої аналітики у 2018 році тільки 91,8% учнів здобувають освіту українською мовою, зберігається значна кількість шкіл (класів), в яких навчання здійснюється російською (7%), румунською (0,4%), польською (0,03%), молдавською (0,03%), угорською (0,24%) мовах [7]. Особливістю вивчення української мови є неадекватність мовному середовищу (навчання проводиться паралельно з рідною мовою).

Вивчення державної мови у сучасному вимірі дедалі більше набуває суспільно-політичного та культурного значення. В умовах багатомовності, коли українська мова стає для учнів національної школи другою (нормативною вимогою) постає потреба в спілкуванні нею. Як зазначає В. Ф. Загороднова, “учні, які є представниками національних спільнот, мають досягти визначеного програмою рівня україномовної комунікативної компетентності, що дозволить їм стати учасниками міжкультурного спілкування в державі” [2]. Вважаємо, що найефективнішим засобом підвищення комунікативної функції української мови є застосування у навчанні мовленнєвих ситуацій.

Аналіз досліджень і публікацій. Літературні джерела свідчать, що до проблеми розвитку мовлення школярів в умовах

багатомовності звертається чимало вчених. Цій темі присвячено низку праць у річищі методики викладання української мови і як рідної, і як державної (Г. Городілова, Г. Коваль, І. Лапшина, В. Мельничайко, І. Мельниченко, Н. Пашковська, О. Хорошковська, І. Чередніченко, Н. Чорноусова), іноземної мови як другої (В. Скалкін, А. Супрун, Є. Пассов). Неабиякий інтерес становлять дослідження Т. Коршун [3], присвячені засвоєнню та активізації лексики в процесі навчання державної мови, до якої зріс інтерес учнів початкових класів, О. Н. Хорошковської [6], В. А. Трунової - автора кандидатської дисертації з цієї проблеми (1989 р.) і цієї статті. Роботи В. Л. Скалкіна, Є. І. Пассова, В. А. Трунової [4-5] розкривають сутність мовленнєвої ситуації як методичного прийому, характеризують типи ситуацій. Це дало можливість проаналізувати причини, хід і наслідки зміни статусів української та російської мов у різних сферах суспільного життя.

Постановка завдання. Реформа школи висунула як один з основних принципів практичну комунікативну спрямованість навчання мови, головним завданням якої має бути вивчення української мови і як рідної, і як мови в національній школі. До того ж, українсько-російський білінгвізм не можна розглядати ізольовано від курсу української чи російської мов, бо лексичний і граматичний склад цих мов має багато спільного, а широковживані слова є базою для словотворення і словотворчих засобів. Та у процесі мовленнєвої підготовки у школярів виникають певні труднощі: в оволодінні фонетичною системою, граматичною будовою, словниковим запасом, іншими особливостями другої мови. Мовленнєві ситуації допоможуть формуванню та поширенню масового білінгвізму в Україні.

Відповідно до сказаного треба передбачити завдання: уточнити складові мовленнєвої ситуації з огляду на їх відповідність сучасному погляду на мовну освіту; передбачити методи і прийоми засвоєння української мови в національній школі для умілого виконання навчальних завдань у процесі індивідуальної та колективної діяльності; визначити особливості підручників для орієнтованого навчання української мови в початкових класах з метою презентації навчального матеріалу при вивченні державної мови.

Виклад основного матеріалу. Добре відомо, що вже саме позитивне ставлення до державної мови допоможе будь-якому

мешканцю України – дорослому чи школяреві – швидше оволодіти нею. Проте слід зазначити, що рівень мінімальних вимог до загальної мовленнєвої підготовки з української мови має бути однаковим, хоча глибина розуміння, вміння спілкуватися, нормативна звуковимова в переважній більшості слів будуть різними. Володіння мовою опирається не стільки на словник, скільки на знання системи мови. В побуті, на робочому місці, оцінюючи особисті знання мови, можна в принципі обійтися тисячою слів. Але якщо обговорювати фільм, художню виставку, політичні новини, економічні проблеми, говорити про виховання дітей, то тут не обійдешся своїм маленьким “особистим” словниковим запасом. І справа, звичайно, не в кількості знань, а в потрібному їх вживанні, в точності використання, бо багатство словника окремої людини обумовлено багатством її інтересів, її ерудицією.

Ідея формування в учнів не лише знань, а й умінь, які допоможуть успішно вирішувати життєві потреби, не є новою. Таке бачення завдань освіти знаходимо в працях С. Дорошенка, В. Онищука, М. Скаткіна та інших. Та ці загальні ідеї не були перенесені, не були реалізовані у практиці загальноосвітньої школи. Сьогодні настав новий етап у розробці цієї проблеми. Успіх визначиться тим, як наша проблема стосуватиметься шкільної мовної освіти, здатної вирішити життєві проблеми спілкування державною мовою: вислухати, оцінити ситуацію, зрозуміти співрозмовника, сформулювати свою думку, критично оцінивши сказане, і висловити відповідь. Доречно констатувати, що вивчення передових педагогічних набутків учених, учителів початкових класів, а також особистий досвід автора з проблеми розвитку мовлення шляхом створення мовленнєвих ситуацій на уроках з мови, літературного читання, позакласного читання дають змогу рельєфніше уявити місце мовленнєвих ситуацій у практиці школи, з'ясувати роль і можливості формування зв'язного мовлення шляхом їх використання у навчальній роботі, визначити необхідність мовленнєвих ситуацій у навчальному процесі.

Побудова та застосування мовленнєвих ситуацій у навчальному процесі розглядається нами через добір мовленнєвого матеріалу та особливості формування мовленнєвих умінь школярів. Добір матеріалу має відповідати певним критеріям, принципам і підходам. При цьому слід враховувати психолінгвістичні й

дидактико-методичні особливості, психологічні та лінгвістичні основи формування мовленнєвих умінь в умовах, особливо, близькоспорідненої мови. Звичайно, в центрі уваги розвитку мовлення мають бути лінгвістичні проблеми, однак детально розглядаються й деякі методичні питання: використання мовленнєвих ситуацій як прийому розвитку мовлення в умовах багатомовності, добір мовного матеріалу для їх створення, методи формування комунікативних умінь і навичок на їх основі.

Що ж розуміємо під поняттям “мовленнєва ситуація”? Відповідно до визначення російського вченого В. А. Авроріна мовленнєва ситуація, яку автор назвав як “ситуація акту мовлення”, це ситуація, яка включає в себе мовця та адресата мовлення зі всіма прикметами [1, с.116]. Стосовно початкової школи тлумачення цьому прийому дала В. А. Трунова. “Мовленнєва ситуація – це штучно створена ситуація, яка дає змогу активізувати мовленнєву практику учнів. Це ситуація мовлення, коли учень відчуває себе разом з героєм, або замість героя” [5, с.10].

Вивчаючи літературу, ми помітили, що всі визначення ситуації умовно можна поділити на дві групи. До першої групи доцільно віднести визначення, які трактують мовленнєву ситуацію як тло, обстановку для прогнозування вірогідності дій. До другої можна включити визначення, не поєднані спільною ідеєю. Проте, використовуючи мовленнєві ситуації і першої, і другої групи, вчитель повинен пам'ятати про того, хто буде навчатися, і про те, що поведінка учня чи дорослої людини завжди регулюється не загальними, а ситуативними установками особистості, які виникають під впливом конкретних умов діяльності. Отже, ситуація – це сукупність обставин, які мають для дитини найбільшу особистісну цінність у потрібний момент; це методичний прийом, який дає змогу ефективно працювати над розвитком мовлення в умовах проведення уроку [5, с. 8]. Їх ефективність особливо помітна під час вивчення близькоспорідненої мови, бо ситуації можуть бути як природно - навчальні, так і уявні (створені).

Із аналізу випливає, що природні мовленнєві ситуації, наприклад, (Розпочався урок. Учень запізнився. Йому треба сісти за парту. Що він має сказати вчителю?) не можуть забезпечити планомірної та всебічної роботи з формування усного мовлення, тоді як уявні, мають низку відмінностей:

- 1) вони вербально змодельовані;

2) обставини дійсності в них мають бути деталізовані, розкриті додатково;

3) вони обов'язково потребують словесного стимулу (наприклад: переконай, попроси, уяви, поділись...);

4) реакція тих, хто навчається (і учнів, і дорослих) може бути різною, багатоваріантною.

Отже, треба розкривати всі структурні компоненти при побудові мовленнєвої ситуації.

На підставі особливостей ситуацій мовлення можна зробити висновок: для створення таких ситуацій необхідні певні умови, які б розбудили у дітей фантазію, викликали б ту чи іншу мовленнєву реакцію. А тому вчитель неодмінно мусить знати компоненти, бо вони допомагають моделювати різні види ситуацій. Пропонуємо читачеві познайомитися з уточненою структурою мовленнєвої ситуації (рис.1), апробованої у процесі проведення багаторічного експерименту в різних областях України під час навчання дітей молодшого шкільного віку української близькоспорідненої мови [5, с.20].

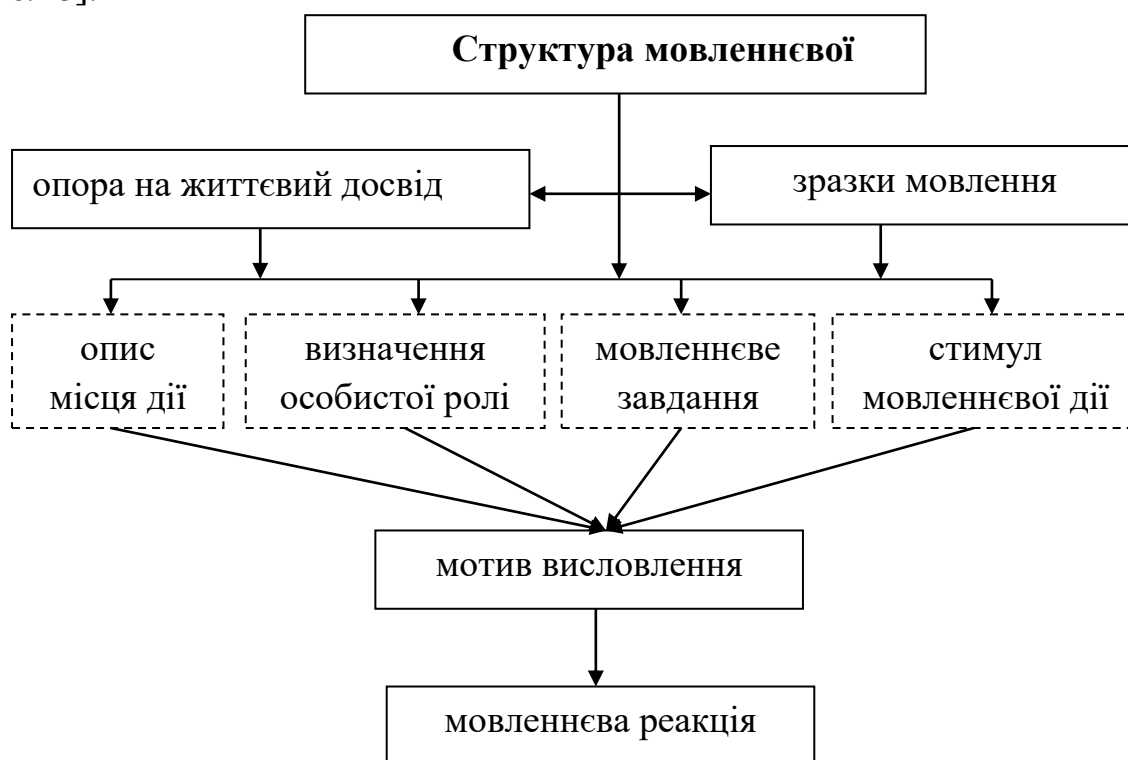


Рис.1. Структура мовленнєвої ситуації (складено автором)

Першим компонентом є опис місця дії. Це інформація про деталі тієї обстановки, в якій відбувається дія (“У крамниці”, “У

класі”...). Така інформація може подаватися вчителем словесно чи за допомогою малюнка, або прочитаного тексту у формі діалогу; має бути доступна тим, хто навчається. Ця інформація допоможе мовнику уявити себе в певній обстановці, на місці дії, де відбуватиметься мовлення на основі вивчених слів чи словосполучень - зразків мовлення, з опорою на життєвий досвід мовця.

Учасники розмови – це виконавці. У різних мовленнєвих ситуаціях вони умовно потрапляють в обстановку невимушених, ситуативних бажань і почуттів, тобто “їм треба буде оволодіти роллю слухача”. Наприклад, учасники розмови – вчитель і учень – це їх роль у розмові (в крамниці – покупець і продавець; в спортивній залі - тренер і спортсмен...).

Мовленнєве завдання (мовленнєвий задум) – це важливий компонент ситуації. Залежно від мети він може мати різну спрямованість. Зміст завдання полягає в тому, щоб учні відреагували на ситуацію. Наприклад, розкажіть нам, як...; виступіть у ролі...; зробіть висновок... Завдання – “це мета, подана за певних умов” [5, с.16]. Але щоб цей компонент діяв, діти попередньо мають засвоїти зразки мовлення, бо в самій системі завдань необхідно буде подавати нову інформацію, володіючи певним словниковим запасом.

Для реалізації мовленнєвого завдання потрібні стимул і мотив висловлювання. Мовленнєвий стимул [5, с.17] – це комунікативне запитання або причина, до якої веде “не навчальна мета, а необхідність відповідати чи поділитися своїм враженням”; це зовнішня сполука мовленнєвої діяльності, яка визначається вчителем. Стимул – це стрижневий компонент мовленнєвої діяльності. Він є причиною, спонукає до мовлення і впливає зі змісту ситуації, але він не буде діяти, якщо дитина не вивчить і не зрозуміє нові слова – зразки мовлення. Отож, в основі висловлювання має бути ще й мовленнєвий мотив [5, с.17], тобто бажання відповідати на запитання, розповісти один одному про свої враження, про побачене, пережите. Мотив породжується самою ситуацією, у процесі якої висловлювання мовця має бути вільним за формою.

Висловлювання відбудеться, коли під час говоріння виникне мовленнєва реакція, яка може змінюватися. Якщо це буде, то зміниться і мовленнєвий вчинок мовця. Мовленнєва реакція [5, с.18]

– це “продукт мовлення”, який мають видати мовці, реагуючи на опис мовленнєвої ситуації, на завдання, стимул і своє особисте бажання – мотив.

Мовленнєвий мотив може бути викликаний внутрішнім бажанням до мовленнєвої реакції, вираженої у вигляді прохання, згоди, здогаду, запевнення в чомусь, судження, вибачення, подяки тощо. Мовленнєва реакція – це відповідна дія, яка має розв’язати задану ситуацію. Для прикладу, наведемо уявну мовленнєву ситуацію, враховуючи її компоненти (див. рис.1), і вивчивши зразки мовлення: Вчитель: Уявіть собі, що ви прийшли до крамниці “Школяр” (крамниця – це місце дії; розповідаємо, що там може бути). Вам потрібно підготуватися до початку навчального року, а саме: купити собі шкільне приладдя (це завдання). В ролі продавця буде Віка Т., у ролі покупця – Лена Х. Подумайте, як буде відбуватися ваша розмова українською мовою. Пам’ятайте, що ви вихована людина (це стимул до розмови).

- Доброго дня!

- Доброго. Хлопчику (Дівчинко), що тебе привело до крамниці? і т.д.

Підсумовуючи сказане, можна констатувати:

1) мовленнєва ситуація – це не просто “сукупність”, “утворення”, а структурне ціле, основне ядро, навколо якого організовується вживання лексичних одиниць, які шліфуються у практичному мовленні мовця;

2) структурні компоненти можуть бути як головними, так і додатковими (опора на життєвий досвід тих, хто веде розмову);

3) навчання за моделями ситуацій покращує комунікативне мовлення другою мовою, проте забезпечує лише частину його. Отже, вчитель має уточнити словник, відпрацювати вимову слів, скласти декілька словосполучень тощо [4].

Доречно відзначити, що мовленнєва ситуація може давати плідні результати за умови правильної організації навчального процесу (мотивації навчання, забезпечення мовленнєвого середовища, організації дидактичного матеріалу, створення доброзичливої обстановки, врахування зростання труднощів), наявності й єдності структурних компонентів, привабливості сюжету ситуації, використання наочності, знання вчителем сутності мовленнєвої ситуації, проведення підготовчих вправ і вивчення

порівняльної лексики, створення динамічності під час мовлення, знання видів навчальних мовленнєвих ситуацій [4; 5].

Беручи до уваги ступінь нарощення труднощів у процесі навчання другої мови, було виокремлено такі види мовленнєвих навчальних ситуацій (про них написано в окремих статтях автора та монографії [5, с. 76-87]):

- 1) реальна мовленнєва ситуація ;
- 2) мовленнєва ситуація, побудована на основі прочитаного тексту;
- 3) мовленнєва ситуація, побудована на основі спеціально дібраного ілюстративного матеріалу (малюнків, ілюстрацій тощо);
- 4) уявна мовленнєва ситуація.

Другий – третій – четвертий види мовленнєвих ситуацій вимагають ознайомлення з лексичним значенням слів, вимовою, заучуванням їх, побудовою словосполучень; слухання тексту; проведення бесід за змістом тексту; повторне слухання тексту (запам'ятати, як говорять герої), адже побудова мовленнєвої ситуації - це відтворення задуманого. Третій вид мовленнєвої ситуації вимагає вивчення нової лексики, розгляд малюнку і бесіда за його змістом (центральний, передній, задній план, закріплення нової лексики, складання словосполучень і речень), визначення завдання і стимулу, розподіл ролей і проведення самої мовленнєвої ситуації.

Висновок. Підсумовуючи сказане, враховуючи психолінгвістичні особливості формування механізмів мовлення, поетапний розвиток мовленнєвих умінь і навичок, враховуючи розвиток репродуктивного і продуктивного мовлення запропонована система роботи дасть змогу дітям отримати відповідні вміння: засвоїти потрібний мінімум слів, активізувати свій словниковий запас у мовленні; будувати діалоги за темою мовленнєвої ситуації, запланованої вчителем; а на основі цього – оволодіти монологічним мовленням мови, яка вивчається.

Список використаних джерел:

1. Аврорин, ВА., 1975. 'Проблемы изучения функциональной стороны языка', Ленинград: *Наука*, 276 с.
2. Загороднова, ВФ., 2018. 'Формування міжкультурної компетентності білінгвальної особистості засобами української й рідної мов', *Мова і соціум : етнокультурний аспект: Матеріали VII Міжнародної наукової інтернет-конференції молодих учених*, Бердянськ : БДПУ, С. 41-44.

3. Коршун ТВ., 1999. 'Тематико-ситуативний підхід до організації словникової роботи й розвитку комунікативного мовлення', *Рідні джерела*, № 1, С. 28-33.
4. Трунова, ВА., 1995. 'Лінгвістичні основи формування мовленнєвих умінь', *Початкова школа*, № 2, С. 12-13.
5. Трунова, ВА., 2001. 'Розвиток мовлення молодших школярів в умовах білінгвізму : монографія', Київ : *Вища школа*, 99 с.
6. Хорошковська, ОН., 1998. 'Особливості засвоєння української мови російськомовними учнями', *Рідні джерела*, №1, С. 11-14.
7. Цензор.НЕТ, 2018. 'У школах України навчання дітей здійснюється 6 мовами', *Інформаційна агенція Цензор.НЕТ*. Доступно : <<https://censor.net.ua/ua/n3046300>> [Дата звернення 22 липня 2019].

References:

1. Avrorin, VA., 1975. 'Problemy izucheniya funkcional'noy storony yazyka (Problems of Learning the Functional Side of the Language)', Leningrad : *Nauka*, 276 s.
2. Zahorodnova, VF., 2018. 'Formuvannia mizhkulturnoi kompetentnosti bilinhvalnoi osobystosti zasobamy ukrainskoi y ridnoi mov (Formation of Intercultural Competence of Bilingual Personality by Means of Ukrainian and Native Languages)', *Mova i sotsium: etnokulturnyi aspekt : Materialy VII Mizhnarodnoi naukovoï internet-konferentsii molodykh uchenykh*, Berdiansk : *BDPU*, S. 41-44.
3. Korshun TB., 1999. 'Tematyko-sytuatyvnyi pidkhid do orhanizatsii slovnykovoï roboty y rozvytku komunikatyvnoho movlennia (Thematic-Situational Approach to the Organization of Vocabulary and Development of Communicative Broadcasting)', *Ridni dzherela*, № 1, S. 28-33.
4. Trunova, VA., 1995. 'Linhvistychni osnovy formuvannia movlennievnykh umin' (Linguistic Bases of Speech Skills Formation)', *Pochatkova shkola*, № 2, S. 12-13.
5. Trunova, VA., 2001. 'Rozvytok movlennia molodshykh shkoliariv v umovakh bilinhvizmu : monohrafiia (The Development of Younger Students' Speech in Bilingualism : A Monograph)', Kyiv : *Vyshcha shkola*, 99 s.
6. Khoroshkovska, ON., 1998. 'Osoblyvosti zasvoiennia ukrainskoi movy rosiiskomovnyimi uchniamy (Features of Mastering the Ukrainian Language by Russian-Speaking Students)', *Ridni dzherela*, № 1, S. 11-14.
7. Tsenzor.NET, 2018. 'U shkolakh Ukrayiny navchannya ditey zdiysnyuyet'sya 6 movamy (Children's Schools are Taught in 6 Languages in Ukrainian Schools)', *Informatsiyna ahentsiya Tsenzor.NET*. Dostupno: <<https://censor.net.ua/ua/n3046300>> [Data zvernennia 22 lypnia 2019].

Відомості про авторів

- Доценко Наталія Андріївна** кандидат технічних наук, доцент, доцент кафедри загальнотехнічних дисциплін Миколаївського національного аграрного університету (Миколаїв, Україна)
E-mail: dotsenkona@outlook.com
ORCID: 0000-0003-1050-8193
- Марусинець Маріанна Михайлівна** кандидат філологічних наук, старший науковий співробітник відділу зарубіжних систем педагогічної освіти і освіти дорослих Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України (Київ, Україна)
E-mail: m.m.marusynetsm@npu.edu.ua
ORCID: 0000-0003-1931-6876
- Мізюк Вікторія Анатоліївна** кандидат педагогічних наук, доцент, докторант кафедри комп'ютерної інженерії та освітніх вимірювань Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова (Ізмаїл, Україна)
E-mail: miziviki@ukr.net
ORCID: 0000-0001-8291-6597
- Ревін Фрол Геннадійович** аспірант кафедри соціальної філософії, філософії освіти та освітньої політики Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова (Київ, Україна)
E-mail: frollrevin@gmail.com
ORCID: 0000-0002-7349-8079
- Слабко Володимир Миколайович** доктор педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри освіти дорослих Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова (Київ, Україна)
E-mail: v.m.slabko@npu.edu.ua
ORCID : 0000-0002-5175-3104
- Стрельник Ольга Олександрівна** викладач кафедри германських і романських мов Київського національного

- лінгвістичного університету
(Київ, Україна)
E-mail: o.o.strelnik@npu.edu.ua
- Трунова
Валентина
Андріївна** кандидат педагогічних наук, доцент,
професор кафедри дошкільної та
початкової освіти Комунального заклад
вищої освіти «Одеська академія
неперервної освіти Одеської обласної
ради»
(Одеса, Україна)
E-mail: trunova1942@gmail.com
ORCID : 0000-0003-0366-2555
- Хоменко Гліб
Володимирович** молодший науковий співробітник,
аспірант кафедри соціальної філософії,
філософії освіти та освітньої політики
Національного педагогічного
університету імені М. П. Драгоманова
(Київ, Україна)
E-mail: homenkoglib@gmail.com
ORCID: 0000-0003-2897-5400
- Чумак Микола
Євгенович** кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри теорії та методики
навчання фізики та астрономії
Національного педагогічного
університету імені М.П. Драгоманова
E-mail: chumak.m.e@gmail.com
ORCID: 0000-0002-9956-9429
- Яценко Олена
Дмитрівна** кандидат філософських наук, доцент,
доцент кафедри методології науки та
міжнародної освіти Національного
педагогічного університету
імені М.П. Драгоманова
(Київ, Україна)
E-mail: yatsenkood@i.ua
ORCID: 0000-0003-0584-933X

Authors

- Nataliia Dotsenko** *PhD in Technology, Associate Professor, General Technical Disciplines Department, Mykolayiv National Agrarian University (Mykolayiv, Ukraine)*
E-mail: dotsenkona@outlook.com
ORCID: 0000-0003-1050-8193
- Marianna Marusynets** *PhD in Philology, Senior Researcher, Department of Foreign Systems for Pedagogical Education and Adult Education, Institute of Pedagogical Education and Adult Education NAPS of Ukraine (Kyiv, Ukraine)*
E-mail: m.m.marusynetsm@npu.edu.ua
ORCID: 0000-0003-1931-6876
- Viktoriia Miziuk** *PhD in Pedagogy, Associate Professor, Department of Computer Engineering and Educational Measurement, National Pedagogical Dragomanov University (Izmail, Ukraine)*
E-mail: miziviki@ukr.net
ORCID: 0000-0001-8291-6597
- Frol Revin** *graduate student, Department of Social Philosophy, the Philosophy of Education and Educational Policy, National, Pedagogical Dragomanov University (Kyiv, Ukraine)*
E-mail: frollrevin@gmail.com
ORCID: 0000-0002-7349-8079
- Volodymyr Slabko** *Doctor of Pedagogical Sciences, Associated Professor, Head of the Department of Adult Education National Pedagogical Dragomanov University (Kyiv, Ukraine)*
E-mail: v.m.slabko@npu.edu.ua
ORCID : 0000-0002-5175-3104
- Olga Strelnik** *Lecture, Department of Germanic and Romance Languages Kyiv National Linguistic University (Kyiv, Ukraine)*
E-mail: o.o.strelnik@npu.edu.ua
-

-
- Valentyna Trunova** *PhD in Pedagogy, Associate Professor, Department of Preschool and Primary Education, Municipal Institution of Higher Education "The Academy of Continuing Education of Odesa Regional Council" (Odesa, Ukraine)*
E-mail: trunova1942@gmail.com
ORCID : 0000-0003-0366-2555
- Glib Khomenko** *junior researcher, graduate student, Department of Social Philosophy, the Philosophy of Education and Educational Policy, National Pedagogical Dragomanov University (Kyiv, Ukraine)*
E-mail: homenkoglib@gmail.com
ORCID: 0000-0003-2897-5400
- Mykola Chumak** *PhD in Pedagogy, Associated Professor, Department of Theory and Methods of Teaching Physics and Astronomy National Pedagogical Dragomanov University (Kyiv, Ukraine)*
E-mail: chumak.m.e@gmail.com
ORCID: 0000-0002-9956-9429
- Olena Yatsenko** *PhD in Philosophy, Associate Professor, Department of Methodology of Science and International Education National Pedagogical Dragomanov University (Kyiv, Ukraine)*
E-mail : yatsenkood@gmail.com
ORCID : 0000-0003-0584-933X

**ІНДЕКСУВАННЯ ВИДАННЯ
“ОСВІТНІЙ ДИСКУРС: ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ”**



ПРАВИЛА ОФОРМЛЕННЯ ТА ПОДАННЯ РУКОПISУ ДО НАУКОВОГО ВИДАННЯ «ОСВІТНІЙ ДИСКУРС: ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ»

1. Мова написання рукопису статті: українська, російська, англійська, німецька, французька, польська.
2. Рукопис статті подається до редакції у формі: файлу рукопису, який надсилається на електронну адресу редакції **ediscourse@ukr.net** у форматі **“Автор-Назвастатті.doc”**.
3. Рукопис статті, підписаний авторами, супроводжується:
 - **зовнішньою рецензією** (для авторів без вченого ступеня) із зазначенням наукового ступеня рецензента, вченого звання, посади, місця роботи (без скорочень), завіреною печаткою;
 - якщо рукопис публікується іноземною мовою, **стаття супроводжується перекладом** завіреним фахівцем з іноземної мови (бюро перекладів, або викладачем ВНЗ іноземної мови);
 - **розширеною анотацією** (двома мовами, одна з яких англійська) в залежності від мови написання рукопису статті (додаток 2);
 - **відомостями про автора (авторів)** (додатку 1).
4. Рукопис статті не має містити заборонених до друку матеріалів, оскільки журнал є відкритим джерелом інформації. Авторський текст не має бути опублікованим раніше та не бути перекладом раніше опублікованої статті. За зміст статті та інформаційне наповнення несе відповідальність автор (автори) статті та рецензенти.
5. Форма подання статті:
 - обсяг рукопису – 20-24 тис. знаків (як виняток, не більше 40 тис. знаків), включаючи рисунки та таблиці;
 - кількість співавторів – не більше чотирьох, як виняток до п'яти;
 - стаття повинна бути підготовлена за допомогою **редактора Microsoft Word for Windows® (версії 97, 2000, XP, 2003, 2007)** або сумісного редактора;
 - рукопис повинен мати наскрізну нумерацію сторінок із вільним розміщенням нумерації в листі;
 - **формат аркуша** – А4 (210×297), орієнтація сторінки – **«книжна»**; **поля: ліворуч** – 2,5 см; **праворуч** – 2 см; **зверху** – 2 см; **знизу** – 2 см; **інтервал між рядками** – 1,5 пт.; інтервал між абзацами **«до»**, **«після»** – 0 пт; відступи **«праворуч»**, **«ліворуч»** – 0 пт; відступ першої строчки – 1,27 см;
 - рисунки, фотографії, графіки слід **вставляти** в текст статті **як об'єкт**. Положення об'єкта – **«в тексті»**;
 - рисунки, створені у вбудованому у *Microsoft Word* редакторі рисунків, слід подавати як згруповані об'єкти;
 - рисунки та таблиці не повинні розривати речення в абзаці, тобто вони мають бути розташовані після того абзацу, в якому на них робиться перше посилання в тексті.
 - Текст рукопису має бути побудований за загальноприйнятою схемою:
 - **індекс УДК** у верхньому лівому кутку листа (Time New Roman, 12 пт.);
 - **ініціали та прізвища авторів** у верхньому правому кутку листа (Time New Roman, 12 пт.). Порядок подання: **ім'я, по батькові, прізвище**;
 - **науковий ступінь, вчене звання** (Time New Roman, 12 пт.);
 - **електронна пошта автора**;
 - **порожній рядок**;
 - **назва статті** – великими літерами, по центру, українською (або регіональною мовою) та англійською мовами (Time New Roman, 14 пт., **жирний**). Назва статті
 - подається без використання вузькоспеціалізованих скорочень, крапка в кінці назви не ставиться;
 - **порожній рядок**;
 - **анотація** (Time New Roman, 12 пт., *курсив*) (додаток 2);
 - **порожній рядок**;
 - **ключові слова** (3-10 слів) українською, або регіональною мовою та англійською мовами (Time New Roman, 12 пт., *курсив*);
 - **Основний текст статті повинен містити наступні рубрики:**

- **актуальність теми** (Time New Roman, 14 пт.);
 - **постановка проблеми** у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями (Time New Roman, 14 пт.);
 - **аналіз останніх досліджень і публікацій**, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття (Time New Roman, 14 пт.);
 - **постановка завдання** (Time New Roman, 14 пт.);
 - **виклад основного матеріалу дослідження** з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів (Time New Roman, 14 пт.);
 - **висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок** у даному напрямку (Time New Roman, 14 пт.).
 - *порожній рядок*;
 - **Список використаних джерел** (Time New Roman, 12 пт., **жирний**, по центру)
 - **References** (Time New Roman, 12 пт., **жирний**, по центру);
 - **надійшла** стаття до редакції у нижньому правому кутку листа (Time New Roman, 12 пт.) у форматі (ДД.ММ.РРРР);
 - **бібліографічний опис для цитування** (Time New Roman, 12 пт.) (додаток3).
1. **Літературні джерела**, що цитуються, повинні бути пронумеровані. Посилання на джерело подається у квадратних дужках, наприклад: "... відомо з [4]. ..." або "... розглянуто у [4, с. 203] ...". Список літератури наводиться наприкінці статті у алфавітному порядку на мові оригіналу, відповідно до **Harvard Referencing style** (гуманітарні науки та суспільні науки) – (http://ela.kpi.ua/bitstream/123456789/16051/22/Harvard_Referencing_style.PDF).
 2. Список літератури транслітерується латинськими літерами (**References**). Якщо наукова праця написана мовою, що використовує кириличний алфавіт, то її бібліографічний опис необхідно транслітерувати латинськими літерами. Після назви праці латинськими літерами зазначається переклад англійською мовою у дужках.
 3. Автор (автори) може бути ознайомлений з коректурою статті. Зміна верстки автором, за виключенням виправлення помилок, не допускається. Виправлену та підписану коректуру слід повернути до редакції протягом двох днів після її отримання.
 4. Рішення про можливість публікації статті приймає редколегія та незалежні рецензенти.
 5. Робота, що не відповідає вищезазначеним вимогам, буде повернена відповідальним секретарем редколегії.

Додаток 1

Відомості про автора (авторів)

	Українською мовою	Англійською мовою
Прізвище, ім'я, по батькові		
Науковий ступінь		
Учене звання		
Посада		
Кафедра		
Місце роботи (вищий навчальний заклад, кафедра без скорочень)		
Сфера наукових інтересів		
Джерело фінансування, напр., «Виконано за грантом назва, №..., НДР №...» або інше.		
Адреса надсилання видання		
Електронна адреса		
Номер мобільного телефону		
ID (у системі наукової ідентифікації)	Якщо є, або ж зареєструватися	
ORCID (http://orcid.org/)	Обов'язково	
Назва статті		

Додаток 2

ЗРАЗОК ОФОРМЛЕННЯ АНОТАЦІЇ

Актуальність теми дослідження.	Urgency of the research. Target setting.
Постановка проблеми.	
Аналіз останніх досліджень і публікацій.	Actual scientific researches and issues analysis.
Постановка завдання. Виклад основного матеріалу. Висновки.	The research objective. The statement of basic materials. Conclusions.
Ключові слова:	Keywords:

Додаток 3

Бібліографічний опис для цитування:

Петренко, ТГ & Бойко, ВВ 2017, 'Вплив соціуму на девіантну поведінку дітей та молоді', *Освітній дискурс : збірник наукових праць*, № 1 (1). с. 15-21.

Наукове видання

ОСВІТНІЙ ДИСКУРС: збірник наукових праць

Випуск 15 (7-8) : гуманітарні науки, 2019

Scientific edition

EDUCATIONAL DISCOURSE: collection of scientific papers

Volume 15 (7-8) : humanities sciences, 2019

Шеф-редактор: В. П. Андрущенко

Головний редактор: О. П. Кивлюк

Відповідальний редактор: І. О. Мордоус

Співзасновники:

ПП «Видавництво «Гілея»

Національний педагогічний університет імені М.П.Драгоманова

Підписано до друку 28 серпня 2019 р.

Формат 60х84/8. Ум.друк.арк. 6,8. Наклад 300 пр. Зам. № 181

Друк:

ФОП Корзун Д.Ю.

21027, м. Вінниця, вул. 600-річчя, 21.

тел.: (0432) 69-67-69, 603-000

(096) 97-30-934, (093) 89-13-852

e-mail: tvory2009@gmail.com

<http://www.tvoru.com.ua>