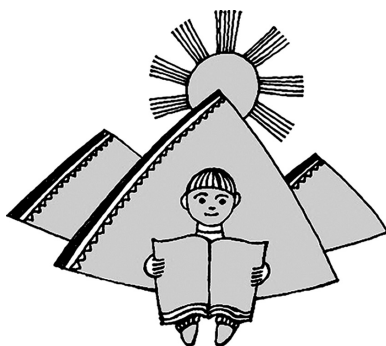


# ГІРСЬКА ШКОЛА УКРАЇНСЬКИХ КАРПАТ



**23**  
2020

Державний вищий навчальний заклад  
«Прикарпатський національний університет  
імені Василя Стефаника»



# Гірська школа Українських Карпат

НАУКОВЕ ФАХОВЕ ВИДАННЯ З ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК

№ **23**  
2020

Івано-Франківськ  
2020

**Засновник та видавець – державний вищий навчальний заклад  
«Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника»**  
Видається з 2006 року

---

**РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ**

**Головний редактор:** Галина Білавич

**Заступник головного редактора:** Юрій Москаленко

**Відповідальний секретар:** Інна Червінська

Ігор Цепенда	Олена Біда (м. Берегово)
Оксана Блавт (м. Львів)	Наталія Благун
Наталія Богданець-Білокаленко (м. Київ)	Войцех Валят (Республіка Польща)
Володимир Боднар (м. Київ)	Тетяна Завгородня
Тетяна Горпінч (м. Тернопіль)	Микола Євтух (м. Київ)
Ірина Зварич (Київ)	Віталій Кононенко
Оксана Кондур	Олександр Кучай (м. Київ)
Тетяна Котик	Пьотр Мазур (Республіка Польща)
Неллі Лисенко	Мар'яна Марусинець (м. Київ)
Борис Максимчук (м. Ізмаїл)	Наталія Мукан (Львів)
Алія Момбек (Казахстан)	Ірина Пальшкова (м. Одеса)
Марія Оліяр	Ришард Пенчковскі (Республіка Польща)
Ришард Пенчковскі (Республіка Польща)	Світлана Романюк (м. Чернівці)
Світлана Романюк (м. Чернівці)	Тетяна Федірчик (м. Чернівці)
Надія Федчишин (м. Тернопіль)	Марія Чепіль (м. Дрогобич)
Андрій Яблонський (м. Миколаїв)	

**Літературні редактори:** Ірина Гуменюк

Лілія Копчак

**Технічні редактори:** Ярослав Никорак

Олеся Власій

**Адреса редакційної колегії:** «Гірська школа Українських Карпат», ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника», вул. Шевченка, 57, м. Івано-Франківськ, Україна, 76000. Тел. (0342) 53-15-74, fax (0342) 53-15-74.  
E-mail: mountainschool@pnu.edu.ua; <http://scijournals.pnu.edu.ua/index.php/msuc>.

**Внесено до Переліку наукових фахових видань України (категорія «Б»), в яких можуть публікуватися результати дисертаційних робіт на здобуття наукових ступенів доктора наук, кандидата наук та ступеня доктора філософії, наказом Міністерства освіти і науки України № 409 від 17.03.2020 р. (педагогічні науки, спеціальності – 011, 012, 013, 014, 015)**

Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого ЗМІ серія КВ № 18273-7073ПР від 05.09.2011 р.

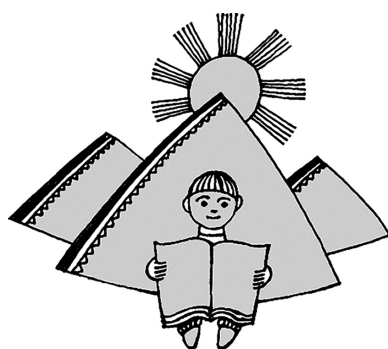
Друкується за ухвалою вченої ради державного вищого навчального закладу «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника» (протокол № 10 від 24 листопада 2020 р.)

Сторінки журналу відкриті для дискусійних матеріалів, а тому їх зміст не завжди відображає погляди редакційної ради.

При передруці матеріалів посилання на це видання обов'язкове.

**ГІРСЬКА ШКОЛА УКРАЇНСЬКИХ КАРПАТ. 2020. № 23. 168 С.**

**Public higher education institution  
«Vasyl Stefanyk Precarpathian National University»**



# **Mountain School of Ukrainian Carpaty**

**SCIENTIFIC EDITION ON PEDAGOGICAL SCIENCES**

**No. 23**

**2020**

**Ivano-Frankivsk  
2020**



**Founder and publisher – Public Higher Education Institution  
«Vasyl Stefanyk Precarpathian National University»  
Issued since 2006**

---

**EDITORIAL BOARD**

**Editor in chief:** Halyna Bilavych

**Deputy chief editor:** Yuriy Moskalenko

**Executive secretary:** Inna Chervinska

Igor Tsependa	Olena Bida (Beregovo)
Oksana Blavt (Lviv)	Nataliya Blagun
Nataliya Bohdanec-Biloskalenko (Kyiv)	Volodymyr Bondar (Kyiv)
Wojciech Walat (Poland)	Tetiana Horpinich (Ternopil)
Tetyana Zavhorodnya	Iryna Zvarych (Kyiv)
Mykola Evtukh (Kyiv)	Oksana Kondur
Vitaliy Kononenko	Tetyana Kotik
Oleksandr Kuchay (Kyiv)	Nelly Lysenko
Borys Maxymchuk (Izmail)	Peter Mazur (Poland)
Marianna Marusinets (Kyiv)	Aliya Mombek (Kazakhstan)
Nataliya Mukan (Lviv)	Mariya Oliyar
Irina Palshkova (Odesa)	Ryszard Pęczkowski (Poland)
Svitlana Romaniuk (Chernivtsi)	Tetiana Fedirchuk (Chernivtsi)
Nadiya Fedchyshyn (Ternopil)	Maria Chepil (Drohobych)
Andrii Yablonskyi (Mykolayiv)	

**Literary editors:** Iryna Humeniuk  
Liliya Kopchak

**Technical editors:** Yaroslav Nykorak  
Olesia Vlasii

**Address of editorial staff:** «Mountain School of Ukrainian Carpaty», public higher education institution «Vasyl Stefanyk Precarpathian National University», 57 Shevchenko Street, Ivano-Frankivsk, Ukraine, 76000. Tel. (0342) 53-15-74, fax (0342) 53-15-74.  
E-mail: mountainschool@pnu.edu.ua; <http://scijournals.pnu.edu.ua/index.php/msuc>.

***The journal is added to the «List of scientific professional publications of Ukraine, in which the results of dissertations for the degree of doctor and candidate of sciences can be published». Order № 409 by Ministry of Education and Science of Ukraine from 17.03.2020.***

Certificate of publishing media State registration series KV №18273-7073 PR from 05.09.2011.

It is published by the approval of the Academic Council of the State Higher Education Institution «Precarpathian National University named after Vasyl Stefanyk» (record No. 10 of November 24, 2020). The articles in the magazine are open to discussion, therefore, their content does not always reflect the views of the Editorial Board. Reference to this publication is required when reprinting the material.

**MOUNTAIN SCHOOL OF UKRAINIAN CARPATY. 2020. No. 23. 168 Pg.**

© PHEI «Vasyl Stefanyk Precarpathian National University», 2020

© «Mountain School of Ukrainian Carpaty», 2020



## Розділ I. ТЕОРЕТИКО-ПЕДАГОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ СУЧАСНОЇ ОСВІТИ

doi: 10.15330/msuc.2020.23.5-13

**Ірина Гуменюк,**

кандидат філологічних наук, доцент кафедри педагогіки початкової освіти, ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника» (м. Івано-Франківськ, Україна)

**Iryna Humeniuk,**

PhD in Philology, Associate Professor, Department of Pedagogy of Primary Education, Vasyl Stefanyc Precarpathian National University (Ivano-Frankivsk, Ukraine)  
*imix@ukr.net*  
ORCID ID 0000-0002-0790-6732

УДК 378.881.1: 811.161.2

### КІНЦЕВИЙ РЕЗУЛЬТАТ НАВЧАННЯ В ТЕОРІЇ ТА ПРАКТИЦІ ВИКЛАДАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ

**Анотація.** Стаття присвячена розкриттю теоретичних і практичних аспектів формулювання кінцевих результатів навчання з врахуванням глобальних освітніх тенденцій. Метою статті є формування теоретичного уявлення про кінцевий результат навчання курсу «Українська мова за професійним спрямуванням» в педагогічних закладах вищої освіти. Для досягнення мети окреслено низку завдань: визначення функціонального навантаження попереднього формулювання результатів навчання; з'ясування показників якісно сформульованих результатів навчання; порівняльний аналіз програмних результатів навчання української мови за професійним спрямуванням в освітніх програмах вибірки ЗВО та оцінка їх відповідності цілям навчальної програми курсу.

У процесі дослідження використано комплекс методів: теоретичні – метод рефлексивного і порівняльного аналізу (для з'ясування сутності поняття «результати навчання»); методи візуалізації та узагальнення – для визначення показників якісно сформульованих результатів навчання і побудови матриць; методи математично-статистичної обробки – для формування уявлення про змістовий потенціал української мови за професійним спрямуванням, відображений у програмних результатах навчання.

На основі структурних відмінностей навчальних цілей від результатів навчання наголошено на необхідності чіткого формулювання останніх та виділено їх функціональне навантаження. Визначено показники якісно сформульованих результатів навчання: орієнтування на студента; відповідність цілям навчальної програми; зосередженість на продуктах навчання; чіткість формулювання; кількісна відповідність змісту й ресурсам дисципліни; реалістичність; придатність для вимірювання й оцінювання. Проведено кількісний та якісний аналіз програмних результатів навчання в освітніх програмах вибірки педагогічних ЗВО, в результаті якого виявлено окремі неточності в їх формуванні та необхідність конкретизації оцінюваних результатів навчання на рівні кожної дисципліни.

**Ключові слова:** кінцевий результат навчання, українська мова за професійним спрямуванням, програмні результати навчання, навчальна програма, цілі навчальної програми.

### THE LEARNING OUTCOME IN THEORY AND PRACTICE OF TEACHING THE UKRAINIAN LANGUAGE FOR PROFESSIONAL PURPOSES

**Abstract.** The article examines the theoretical and practical aspects of learning outcomes formulation taking into account the global educational tendencies. The aim of the article is formation of theoretical understanding of the end result of studying the «Ukrainian Language for Professional Purposes» course at pedagogical institutions of higher education. For achievement of the goal, a set of smaller tasks have been outlined: determination of the functional load of preliminary formulation of learning outcomes; clarification of indicators of skillfully formulated learning results; comparative analysis of programmatic results of studying the «Ukrainian Language for Professional Purposes» discipline in educational programmes of selected institutions of higher education and assessment of their conformity to the aims of the educational programme of the course.

A set of methods has been used in the research process: theoretical – the method of reflexive and comparative analysis (to clarify the essence of the concept «learning outcomes»); the methods of visualisation and generalisation (to determine the indicators of clearly formulated learning results and to construct matrices); the methods of mathematical and statistical processing (to form the understanding of the potential of the «Ukrainian Language for Professional Purposes» course, which has been shown in the programmatic outcomes of learning).



On the basis of structural differences between the educational aims and learning results, the necessity of clear formulation of the latter has been emphasized and their functional load has been determined. The indicators of clearly formulated learning outcomes have been defined: student orientation; conformity with the aims of the educational programme; concentration on products of learning; clearness of formulation; quantitative conformity with the content and resources of the discipline; realism; suitability for measurement and assessment.

Quantitative and qualitative analyses of programmatic outcomes of learning in educational programmes of selected pedagogical institutions of higher education have been performed. As a result, certain inaccuracies in their formation and necessity of specification of the evaluated learning outcomes at the level of each discipline have been detected.

**Keywords:** final learning outcome, Ukrainian language for professional purposes, program learning outcomes, curriculum, curriculum objectives.

## ВСТУП

**Постановка проблеми.** Глобальні освітні тенденції сьогодення демонструють чіткі парадигмальні зміни: від кількісно-знаннєвого до якісно-результативного навчання. Європейська освітня практика акцентує на необхідності формування конкретних якостей майбутніх фахівців, здобуття ними певних кінцевих результатів навчання, що відкриватимуть шлях до успішної професійної реалізації. Для якісного визначення програмних результатів навчання (ПРН) в освітніх програмах (ОП) необхідна конкретизація результатів навчання кожної дисципліни, що відкріє можливість загального бачення місця навчального курсу в системі підготовки випускника ЗВО.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Поняття «результати навчання» Закон України «Про вищу освіту» та Національна рамка кваліфікацій трактують як «знання, уміння, навички, способи мислення, погляди, цінності, інші особисті якості, які можна ідентифікувати, спланувати, оцінити і виміряти та які особа здатна продемонструвати після завершення освітньої програми (програмні результати навчання) або окремих освітніх компонентів (Про вищу освіту. Закон України, 2014; Про затвердження національної рамки кваліфікацій. Постанова Кабінету міністрів України № 1341, 2011).

Таке визначення майже повністю збігається з дефініцією терміна «результати навчання» (Learning outcomes), яку знаходимо в Міжнародній стандартній класифікації освіти МСКО-2011 (International Standard Classification of Education, 2011) та глосарії Інституту статистики ЮНЕСКО (Glossary), за винятком одного аспекта: в англomовному тлумаченні відсутня вказівка на можливість оцінки й вимірювання результатів навчання, на чому наголошує професор В. Бахрушин (Бахрушин В., 2016).

Аналіз наявних дефініцій у зарубіжних джерелах (Jenkins, A. & Unwin, D., 2001; Nusche D., 2008; Popenici S. & Millar V., 2015; American Association of Law Libraries) виявив відсутність суттєвих розбіжностей у трактуванні поняття «результати навчання», сутність якого зводиться до наступного: це будь-які вимірювані вміння, знання чи цінності, які студент демонструє в результаті проходження курсу чи заняття.

## МЕТА І ЗАВДАННЯ ДОСЛІДЖЕННЯ

Мета статті – формування теоретичного уявлення про кінцевий результат навчання курсу «Українська мова за професійним спрямуванням» (УМзаПС) в педагогічних ЗВО.

Досягнення поставленої мети передбачає розв'язання наступних завдань: 1) визначення функціонального навантаження попереднього формулювання результатів навчання; 2) з'ясування показників якісно сформульованих результатів навчання; 3) порівняльний аналіз ПРН УМзаПС в ОП вибірки ЗВО та оцінка їх відповідності цілям початкової програми курсу.

## МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ

Для з'ясування сутності поняття «результати навчання» використано метод рефлексивного і порівняльного аналізу. Методи візуалізації та узагальнення застосовано з метою визначення показників якісно сформульованих результатів навчання і побудови матриць. Методи математично-статистичної обробки отриманих результатів дали можливість сформулювати уявлення про змістовий потенціал УМзаПС, відображений у ПРН.

## РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ

Теоретичне уявлення про кінцевий результат навчання УМзаПС у педагогічних закладах вищої освіти формується на основі аналізу відповідності змісту, завдань навчальної програми, оцінюваних результатів навчання курсу та програмних результатів навчання ОП «Початкова освіта».

Структурна відмінність навчальних цілей від результатів навчання полягає в тому, що навчальні цілі ілюструють підхід до навчання з погляду педагогів, а результати навчання є доказами того, що студент досягнув, тобто ілюструють підхід, орієнтований на студентів. Як стверджують Stefan Popenici & Victoria Millar, цілі відображають загальні наміри та бажані результати, а результати навчання інформують студентів про те, чого необхідно досягти для одержання бажаної оцінки (Popenici S. & Millar V., 2015, с. 4). Однак результати навчання повинні перебувати в прямій залежності від цілей навчальної програми. З цією метою пропонується складання матриці навчальної програми, яка відобразить залежність між програмовим матеріалом та результатами навчання, які підлягають оцінюванню.

Закономірно, що результати навчання повинні бути зосереджені на продуктах навчання, а не на навчальному процесі. Чіткість формулювання результатів навчання конкретної дисципліни сприяє:

1) ефективнішому навчанню студентів, оскільки дає можливість визначити обсяг необхідних знань і вмінь для досягнення бажаного рівня;



- 2) мотивуванню до навчальних дій завдяки розумінню студентами того, чого вони можуть досягти в результаті вивчення курсу;
- 3) більш ефективній розробці викладачами навчальних матеріалів, оскільки створюють своєрідний шаблон для них;
- 4) вибору найпродуктивнішої стратегії викладання залежно від орієнтовних результатів навчальної діяльності;
- 5) влучному формулюванню контрольних і екзаменаційних запитань відповідно до окреслених результатів;
- 6) використанню відповідних стратегій оцінювання;
- 7) прийняттю студентами фактора справедливості оцінок.

Таблиця 1

**Матриця відповідності ПРН УМзаПС в ОП «Початкова освіта» першого (бакалаврського) рівня вищої освіти за спеціальністю 013 «Початкова освіта» галузі знань 01 «Освіта» аналізованих ЗВО**

ЗВО ПРН*	Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського	Тернопільський національний педагогічний університет ім. В. Гнатюка	Дрогобицький державний педагогічний університет ім. І. Франка	Ужгородський національний університет	Рівненський державний гуманітарний університет	Національний університет «Чернігівський колегіум» ім. Т.Г. Шевченка	Національний педагогічний університет ім. М.П. Драгоманова	Кам'янець-Подільський національний університет ім. І. Огієнка	Уманський державний педагогічний університет ім. П. Тичини	Херсонський державний університет
ПРН 1	+	+								+
ПРН 2		+								
ПРН 3	+				+					
ПРН 4										
ПРН 5										
ПРН 6	+									
ПРН 7	+	+								
ПРН 8	+	+								
ПРН 9					+					
ПРН 10	+									
ПРН 11	+									
ПРН 12										
ПРН 13	+								+	
ПРН 14									+	
ПРН 15	+	+							+	+
ПРН 16	+	+								+
ПРН 17	+	+			+			+		+
ПРН 18	+	+			+					
ПРН 19	+	+								
ПРН 20										
інші**			+	+		+	+	+		

\* Примітка: ПРН 1-20 відповідають ПРН у Проекті Стандарту першого рівня вищої освіти, ступеня бакалавра, спеціальності 013 «Початкова освіта».

\*\* Примітка: інші ПРН, не представлені в Проекті Стандарту першого рівня вищої освіти, ступеня бакалавра, спеціальності 013 «Початкова освіта».





Єдиного набору результатів навчання для конкретного курсу не існує. Критерієм встановлення кількості результатів навчання є забезпечення оптимального узгодження їх зі змістом дисципліни та необхідними ресурсами (часу, відведеного на опанування курсом; наявності необхідного навчально-методичного забезпечення, технічних засобів тощо).

Оскільки результати навчання повинні піддаватися вимірюванню й оцінці, важливого значення, на нашу думку, набуває їх мовне оформлення. Зокрема, узагальнені формулювання на зразок «зрозуміти», «усвідомити», «навчитися» тощо не сприяють створенню ефективного завдання, оскільки такі результати не підлягають об'єктивному оцінюванню. Наприклад, формулювання «студенти усвідомлять роль державної мови у професійній діяльності» доцільно замінити на «студенти зможуть пояснити роль державної мови у професійній діяльності», що відкриє можливість для адекватного кількісного оцінювання.

Отже, основними показниками якісно сформульованих результатів навчання є наступні: 1) орієнтування на студента; 2) відповідність цілям навчальної програми; 3) зосередженість на продуктах навчання; 4) чіткість формулювання; 5) кількісна відповідність змісту й ресурсам дисципліни; 6) реалістичність; 7) придатність для вимірювання й оцінювання.

Результати навчання в освітніх програмах зазвичай виражаються у вигляді знань, умінь та навичок. Для формування теоретичного уявлення про кінцевий результат навчання української мови за професійним спрямуванням у вищих педагогічних закладах освіти був проведений аналіз ОП вибірки ЗВО на предмет відповідності програмних результатів навчання (ПРН) української мови за професійним спрямуванням меті, завданням та змісту цієї навчальної дисципліни. Перелік ПРН подано відповідно до Проекту Стандарту першого рівня вищої освіти, ступеня бакалавра, спеціальності 013 «Початкова освіта». У таблиці 1 відображено відповідність ПРН української мови за професійним спрямуванням в ОП «Початкова освіта» першого (бакалаврського) рівня вищої освіти за спеціальністю 013 «Початкова освіта» галузі знань 01 «Освіта» аналізованих ЗВО.

Як видно з таблиці 1, 50 % аналізованих педагогічних ЗВО обрали ПРН УМзаПС серед запропонованих у Проекті Стандарту. Кількісний аналіз показав значні розбіжності в уявленнях про змістовий потенціал УМзаПС, відображений у ПРН. Зокрема, в ОП Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського визначено найбільшу кількість ПРН УМзаПС – 13, Тернопільського національного педагогічного університету ім. В. Гнатюка – 9, Рівненського державного гуманітарного університету й Херсонського державного університету – по 4, Уманського державного педагогічного університету ім. П. Тичини – 3 ПРН. З метою здійснення якісного аналізу ПРН УМзаПС цих ЗВО проведено оцінку відповідності ПРН цілям навчальної програми УМзаПС.

На основі відповідності програмних результатів навчання цілям навчальної програми УМзаПС побудовано таблицю 2. Оцінка відповідності ПРН цілям навчальної програми УМзаПС здійснювалася за наступною шкалою:

ПВ – повна відповідність (цілі навчальної програми УМзаПС повністю охоплюють ПРН і забезпечуються програмовим матеріалом);

ЧВ – часткова відповідність (цілі навчальної програми УМзаПС частково охоплюють ПРН (частково – інші курси), забезпечуються програмовим матеріалом досліджуваного курсу);

ВВ – відповідність відсутня (цілі навчальної програми досліджуваної дисципліни не відповідають ПРН, програмовий матеріал для їх забезпечення відсутній).

Таблиця 2

## Оцінка відповідності ПРН цілям навчальної програми УМзаПС (у вибірці ЗВО)

Програмні результати навчання	ЗВО				
	Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського	Тернопільський національний педагогічний університет ім. В. Гнатюка	Рівненський державний гуманітарний університет	Херсонський державний університет	Уманський державний педагогічний університет ім. П. Тичини
ПРН-1. Знати сучасні теоретичні основи освітніх галузей, визначених Державним стандартом початкової загальної освіти.	+ / ЧВ	+ / ЧВ		+ / ЧВ	



<b>ПРН-2.</b> Знати мету, завдання, зміст, методи, організаційні форми й засоби початкової освіти, суть процесів виховання, навчання й розвитку учнів початкової школи. Знати структуру календарно-тематичного планування, особливості ведення журналу обліку успішності учнів. Знати специфіку виховної роботи на уроках та позаурочній діяльності.		+ / ВВ			
<b>ПРН-3.</b> Знати вікові особливості дітей молодшого шкільного віку, індивідуальні відмінності в перебігу пізнавальних процесів учнів початкової школи.	+ / ВВ		+ / ВВ		
<b>ПРН-6.</b> Знати зміст нормативних документів, що регламентують початкову освіту: Державного стандарту початкової освіти, навчальних програм предметів, які вивчаються в початковій школі, критеріїв оцінювання навчальних досягнень учнів початкової школи.	+ / ЧВ				
<b>ПРН-7.</b> Володіти базовими знаннями з гуманітарних та професійно-орієнтованих дисциплін, необхідних для вирішення професійних педагогічних завдань відповідно до освітньо-професійної програми та завдань початкової освіти.	+ / ЧВ	+ / ЧВ			
<b>ПРН-8.</b> Застосовувати знання, уміння й навички, що становлять теоретичну основу освітніх галузей, визначених Державним стандартом початкової загальної освіти, під час розв'язання навчально-пізнавальних і професійно-орієнтованих задач.	+ / ЧВ	+ / ЧВ			
<b>ПРН-9.</b> Володіти методиками вивчення індивідуальних особливостей перебігу пізнавальних процесів учнів початкової школи та стратегії їх урахування в процесі навчання, розвитку й виховання учнів. Складати психолого-педагогічну характеристику учня та класу.			+ / ВВ		
<b>ПРН-10.</b> Проектувати процес навчання з предмету у вигляді календарно-тематичного планування для певного класу, теми.	+ / ВВ				
<b>ПРН-11.</b> Моделювати процес навчання учнів початкової школи певного предмету: розробляти проекти уроків та їх фрагменти, методику роботи над окремими видами завдань, створювати методику підготовчої роботи, ознайомлення та формування уявлень і понять, вмінь та навичок з метою опанування учнями певних елементів змісту програми.	+ / ВВ				
<b>ПРН-13.</b> Проводити уроки в початковій школі, аналізувати урок щодо досягнення його мети й завдань, оцінювати ефективність застосованих форм, методів, засобів і технологій.	+ / ВВ				+ / ВВ
<b>ПРН-14.</b> Проектувати зміст і методику проведення виховних заходів для учнів початкової школи.					+ / ВВ
<b>ПРН-15.</b> Здійснювати комунікацію, орієнтуючись на стилі мовленнєвого спілкування в процесі вирішення професійно-педагогічних задач.	+ / ПВ	+ / ПВ		+ / ПВ	+ / ПВ
<b>ПРН-16.</b> Прогнозувати, проектувати та коригувати педагогічну комунікацію з іншими суб'єктами освітньо-виховного процесу початкової школи на засадах етики професійного спілкування, застосовуючи правила мовленнєвого етикету.	+ / ПВ	+ / ПВ		+ / ПВ	
<b>ПРН-17.</b> Використовувати засоби вербальної та невербальної комунікації задля підвищення рівня професійної культури майбутнього вчителя.	+ / ПВ	+ / ПВ	+ / ПВ	+ / ПВ	
<b>ПРН-18.</b> Вчитися упродовж життя й удосконалювати з високим рівнем автономності набути під час навчання кваліфікацію.	+ / ЧВ	+ / ЧВ	+ / ЧВ		
<b>ПРН-19.</b> Аналізувати соціально та особистісно значущі світоглядні проблеми, приймати рішення на основі сформованих ціннісних орієнтацій.	+ / ЧВ	+ / ЧВ			



Якісний аналіз ПРН УМзаПС за табл. 2 показав повну відповідність трьох позицій, які стосуються комунікативних аспектів професійної діяльності майбутніх педагогів, а саме: вибір мовних засобів залежно від стилю мовлення, побудова процесу педагогічної комунікації з врахуванням етичних та етикетних вимог, володіння засобами невербальної комунікації і використання їх поряд з вербальними для підвищення рівня професійної культури (ПРН 15, 16, 17). Оскільки одним із компонентів мети навчання УМзаПС є формування усного й писемного професійного мовлення студентів, а програма курсу передбачає вивчення питань «Професійна мовно-комунікативна компетенція», «Функціональні стилі української мови та сфера їх застосування», «Професійна сфера як інтеграція офіційно-ділового, наукового і розмовного стилів», «Комунікативна професіограма фахівця» та інших дотичних питань, винесених на самостійне опрацювання, вважаємо об'єктивним визначення вказаних ПРН такими, що повністю відповідають цілям навчальної програми курсу. Вказані ПРН є пріоритетними в більшості ОП аналізованих ЗВО: ПРН 15 і ПРН 17 – 80 % (4 ЗВО з 5-и), ПРН 16 – 60 % (3 ЗВО з 5-и), що підтверджує зроблені висновки.

З показником ЧВ (часткова відповідність) виявлено 6 ПРН, серед них:

1. Знання змісту нормативних документів початкової освіти, включені до 2-х ПРН (ПРН 1, ПРН 6), з яких ПРН 6 є ширшим і охоплює вимоги ПРН 1, оскільки знання змісту нормативних документів, що регламентують початкову освіту, передбачає знання сучасних теоретичних основ освітніх галузей, визначених Державним стандартом початкової загальної освіти. Досягнення цих ПРН забезпечується, в основному, дисциплінами педагогічного спрямування (педагогіка, дидактика, методики тощо), а в змісті УМзаПС згадані нормативні документи можуть бути використані для формування дискурсивної або документної компетентностей, тому вказані ПРН відносно до групи ЧВ (часткова відповідність). Прикметно, що в ОП аналізованих ЗВО ПРН 1 використано у 80 % випадків, а ПРН 6 – у 10 %.

2. Формулювання ПРН 7, ПРН 8, ПРН 18 і ПРН 19 чітко вказує на те, що вони можуть бути забезпечені тільки опануванням усіма компонентами освітньої програми, а тому очевидна їх часткова відповідність цілям навчальної програми УМзаПС. Названі ПРН є пріоритетними в 40 % (ПРН 18 – 60 %) аналізованих ОП.

Відсутня відповідність (ВВ) виявлена в семи ПРН (ПРН 2, 3, 9, 10, 11, 13, 14), що зумовлено низькою дотичністю вимог названих ПРН з навчальною програмою УМзаПС та відсутністю програмового матеріалу УМзаПС для їх забезпечення. Досягнення цих ПРН повністю забезпечується дисциплінами педагогічного й психологічного спрямування. Пріоритет ПРН з показником ВВ в аналізованих ОП – 20 % (ПРН 3 і ПРН 4 – 40 %), що свідчить про випадковість або помилковість такого вибору.

Окремого змістового аналізу потребують ті ОП, в яких зазначено інші ПРН, не представлені в Проєкті Стандарту першого рівня вищої освіти, ступеня бакалавра, спеціальності 013 «Початкова освіта». Їх зведено в таблиці 3.

Таблиця 3

**Оцінка відповідності ПРН (не представлених у Проєкті Стандарту)  
цілям навчальної програми УМзаПС**

Програмні результати навчання	ЗВО				
	Дрогобицький державний педагогічний університет ім. І. Франка	Ужгородський національний університет	Національний університет «Чернігівський колегіум» ім. Т.Г. Шевченка	Національний педагогічний університет ім. М.П. Драгоманова	Кам'янець-Подільський національний університет ім. І. Огієнка
8. Уміння застосовувати знання в практичних ситуаціях.	+ / ЧВ				
13. Володіння професійною термінологією.	+ / ПВ				
26. Уміння розробляти та використовувати засоби навчання різних видів.	+ / ВВ				



<p><b>11.</b> Уміти визначати мету професійної діяльності, її конкретні цілі і завдання на кожному етапі навчальної, виховної роботи і передбачати кінцевий результат; володіти методами визначення ефективності заходів, спрямованих на підвищення якості навчально-виховної роботи; уміти проектувати власну педагогічну систему професійної діяльності.</p>		+ / ЧВ			
<p><b>12.</b> Володіти знаннями про організацію наукової, методичної та навчальної діяльності вчителя початкової школи; уміннями організувати власну науково-пошукову та самостійну роботу, навчально-пізнавальну та виховну діяльність молодших школярів.</p>		+ / ЧВ			
<p><b>13.</b> Володіти вміннями організації та проведення семінарів, конференцій, педагогічних читань, виставок, конкурсів, у розроблення навчально-методичних матеріалів щодо покращення якості роботи та професійної майстерності.</p>		+ / ЧВ			
<p><b>14.</b> Знати сучасні тенденції, технології, методики викладання предметів; сучасні наукові, методологічні та педагогічні засади, на яких побудовані навчальні курси, предмети; методики підготовки та проведення навчального процесу.</p>		+ / ЧВ			
<p><b>17.</b> Виявляти готовність до підвищення рівня педагогічної майстерності; володіти знаннями про способи професійного самовдосконалення; усвідомлювати рівень власних педагогічних здібностей, визначати причини недоліків у роботі; володіти навичками самовдосконалення, використання механізмів само-оцінки власних досягнень в дослідницькій діяльності.</p>		+ / ЧВ			
<p><b>1.</b> Знати та вміти активно, відповідально та ефективно реалізовувати свої права та обов'язки з метою розвитку демократичного суспільства.</p>			+ / ЧВ	+ / ЧВ	
<p><b>2.</b> Вміти, використовуючи базові знання з соціально-гуманітарних дисциплін, здійснювати спостереження та інтерпретацію соціальних явищ; аналізувати їх зв'язок з різними напрямками фахової діяльності; критично оцінювати та аналізувати інформацію, поширювану в ЗМІ, особливо в царині своєї професії.</p>			+ / ЧВ	+ / ЧВ	
<p><b>3.</b> Вміти проектувати завдання власної професійної діяльності, приймати самостійні рішення щодо їх розв'язування та критично оцінювати одержувані результати; самостійно здобувати знання і розвивати свої професійні навички, використовуючи різні інформаційні джерела (рідною та іноземною мовами) та сучасні інформаційно-комп'ютерні технології, включаючи WEB-2,0.</p>			+ / ЧВ	+ / ЧВ	
<p><b>4.</b> Вміти використовувати відповідні інтернет-ресурси, програмне забезпечення (електронні підручники, комп'ютерні програми) для організації ефективного навчально-виховного процесу у школі I ступеня та самоосвіти.</p>			+ / ЧВ	+ / ЧВ	
<p><b>5.</b> Вміти опанувати нові галузі шляхом самостійного навчання та опираючись на сформовані компетенції зі спеціальності «Початкова освіта». Використовувати теоретичні знання та практичні уміння з циклів математичної та природничо-наукової, професійної та практичної підготовки для формування в учнів ключових і предметних компетентностей згідно із державними вимогами до рівня їх загальноосвітньої підготовки з освітніх галузей.</p>			+ / ЧВ		
<p><b>6.</b> Вміти продуктивно співпрацювати з різними партнерами у групі та команді, виконувати різні ролі та функції у колективі; усвідомлювати моральні та етичні проблеми, пов'язані з власною і чужою професійною діяльністю, переконаність у важливості етичної професійної поведінки.</p>			+ / ЧВ	+ / ЧВ	





7. Вміти забезпечувати необхідний рівень індивідуальної та групової безпеки на виробництві (у навчальному закладі), побуті та у разі виникнення надзвичайних ситуацій. Враховуючи значення зовнішнього захисту життя і здоров'я дітей різного віку, вміти створювати і підтримувати необхідний рівень безпеки людини та довкілля; формувати в учнів навички безпечної поведінки та бережливого природокористування.			+ / ВВ	+ / ВВ	
12. Вивчати, аналізувати та застосовувати під час планування освітнього процесу професійну інформацію, яка представлена в літературі, на електронних носіях, на Webсервісах тощо.				+ / ПВ	
15. Вміти аналізувати завдання та шляхи всебічного розвитку молодших школярів згідно основних змістових напрямків виховання – розумове, моральне, естетичне, трудове та фізичне виховання.				+ / ВВ	
17. Вміти критично оцінювати різні концепції, системи, педагогічні технології навчання та виховання молодших школярів; розрізняти елементи сучасних педагогічних технологій, основні методи, прийоми, засоби навчання та виховання учнів та застосовувати їх на практиці, проектуючи, організовуючи та аналізуючи навчально-виховний процес початкової ланки освіти.				+ / ВВ	
21. Здійснювати лінгвістичну підготовку учнів початкової школи на основі виявлення і пояснення використаних у художньому тексті мовних фактів різних рівнів з метою встановлення їх смислових та естетичних функцій, формувати в учнів початкової ланки освіти вміння визначати функціональне призначення граматичного матеріалу в мовленні.					+ / ПВ
52. Володіти термінологічним словником мовної, мовленнєвої комунікації, вільно користуватися українською мовою як засобом спілкування, духовного збагачення та формування інтелектуальної культури для забезпечення належного рівня мовленнєвої компетентності, володіти вміннями і навичками вільно, комунікативно виправдано і доцільно користуватися мовними засобами у сприйнятті й створенні висловлювань у різних сферах, формах, видах, типах і жанрах мовлення.					+ / ПВ

*\*Примітка: нумерація ПРН у таблиці відповідає нумерації ПРН в ОП конкретного ЗВО.*

Кількісний аналіз ПРН УМзаПС за табл. 2.5 показав, що з 20 ПРН, самостійно створених у ЗВО, до групи ПВ належить 4 (20%), ЧВ – 60 %, ВВ – 20 %.

Аналіз змісту ПРН підтвердив повну відповідність між цілями навчальної програми і такими ПРН в ОП:

1. «Володіння професійною термінологією» (Дрогобицький державний педагогічний університет ім. І. Франка), що обґрунтовано наявністю компонента мети навчання УМзаПС – формування термінологічної компетентності, а також елементів навчальної програми: питань «Термінологія як система. Термін, його ознаки й типи. Загальнонаукова, міжгалузєва і вузькогалузєва термінологія», «Способи творення термінів», наскрізного практичного застосування професійної термінології під час вивчення усіх тем УМзаПС.

2. «Володіти термінологічним словником мовної, мовленнєвої комунікації, вільно користуватися українською мовою як засобом спілкування, духовного збагачення та формування інтелектуальної культури для забезпечення належного рівня мовленнєвої компетентності, володіти вміннями і навичками вільно, комунікативно виправдано і доцільно користуватися мовними засобами у сприйнятті й створенні висловлювань у різних сферах, формах, видах, типах і жанрах мовлення» (Кам'янець-Подільський національний університет ім. І. Огієнка). Наведений ПРН відображає загальну мету навчання УМзаПС, а тому є необхідним показником її опанування.

3. «Вивчати, аналізувати та застосовувати під час планування освітнього процесу професійну інформацію, яка представлена в літературі, на електронних носіях, на Webсервісах тощо» (Національний педагогічний університет ім. М.П. Драгоманова). Оскільки формування професійного мовлення передбачає постійну роботу з професійно орієнтованими текстами, цей ПРН формується в процесі вивчення кожної теми УМзаПС.

4. «Здійснювати лінгвістичну підготовку учнів початкової школи на основі виявлення і пояснення використаних у художньому тексті мовних фактів різних рівнів з метою встановлення їх смислових та естетичних функцій, формувати в учнів початкової ланки освіти вміння визначати функціональне призначення граматичного матеріалу в мовленні» (Кам'янець-Подільський національний університет ім. І. Огієнка). Опанування професійним мовленням буде утворюється на лінгвістичній основі, без володіння нормами української мови не можливо сформувати ні усне, ні писемне мовлення на належному рівні. Очевидно, що стилістична диференціація висловлювань, визначення функціонального навантаження мовних одиниць передбачають належну лінгвістичну підготовку.



Відсутність відповідності між цілями навчальної програми УМзаПС та ПНР в ОП спостерігається в тих випадках, коли ПНР не є дотичними до змістового наповнення УМзаПС (п. 26, 7, 15, 17 з табл. 3).

Таким чином, з 36-ти проаналізованих ПНР в ОП вибірки ЗВО повну відповідність виявлено в 7 ПНР, часткову – в 18 ПНР, відсутність відповідності – в 11 ПНР. Очевидно, що формування ПНР в ОП аналізованих ЗВО потребує значного вдосконалення. Вважаємо, що цьому процесу суттєво сприятиме конкретизація результатів навчання кожної дисципліни шляхом побудови матриць відповідності навчальної програми та результатів навчання за ОП.

Наголошуємо на ступеневій відповідності програмового матеріалу дисципліни, завдань, які ставляться в навчальній програмі, результатів навчання курсу та програмних результатів навчання ОП. Результати навчання на рівні дисципліни повинні бути дієвим компонентом формування визначених компетентностей студентів. Отже, результативна спрямованість навчання є визначальним показником компетентнісного підходу в освіті.

Висновки наукового семінару, присвяченого розгляду сутності, ролі та наслідків застосування підходу «результатів навчання» для європейської освіти на місцевому, національному й міжнародному рівнях (Единбург, Шотландія) підтверджують його ефективність: «Результати навчання не є універсальною панацеєю від усіх освітніх проблем, які стоять перед закладами вищої освіти, і вони, безперечно, мають певні недоліки, які не варто недооцінювати. Однак можна стверджувати, що європейська вища освіта неможлива без широкого прийняття результативних підходів до навчання» (Stephen A., 2004, с. 29).

### ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

Таким чином, теоретичне уявлення про кінцевий результат навчання УМзаПС у вищих педагогічних закладах освіти формується на основі відповідності змісту, завдань навчальної програми, оцінюваних результатів навчання курсу та ПНР ОП «Початкова освіта». Здійснений кількісний та якісний аналіз ПНР ОП вибірки ЗВО виявив окремі неточності в їх формуванні та необхідність конкретизації оцінюваних результатів навчання на рівні кожної дисципліни. Перспективним напрямком подальших наукових розвідок вважаємо побудову матриці відповідності навчальної програми й результатів навчання УМзаПС програмним результатам навчання за ОП «Початкова освіта».

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

- Бахрушин, В. (2016). Компетентності і результати навчання у нових стандартах вищої освіти. URL: <http://education-ua.org/ru/articles/702-kompetentnosti-i-rezultati-navchannya-u-novikh-standartakh-vishchoji-osviti>
- Про вищу освіту. Закон України. (2014). Відомості Верховної Ради (ВВР), 37-38, 2004. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text>
- Про затвердження Національної рамки кваліфікацій. Постанова Кабінету міністрів України від 23 листопада 2011 р. № 1341. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-%D0%BF/paran12#n12>
- American Association of Law Libraries. URL: <http://www.aallnet.org>
- Glossary. URL: <http://uis.unesco.org/en/glossary>
- International Standard Classification of Education. ISCED (2011). URL: <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/international-standard-classification-of-education-isced-2011-en.pdf>
- Jenkins, A. & Unwin, D. (2001). How to write learning outcomes. URL: <https://www.ubalt.edu/cas/faculty/facultymatters/How%20to%20write%20student%20learning%20outcomes.pdf>
- Nusche, D. (2008). Assessment of Learning Outcomes in Higher Education: a Comparative Review of Selected Practices. URL: [https://www.researchgate.net/publication/5205698\\_Assessment\\_of\\_Learning\\_Outcomes\\_in\\_Higher\\_Education\\_a\\_Comparative\\_Review\\_of\\_Selected\\_Practices](https://www.researchgate.net/publication/5205698_Assessment_of_Learning_Outcomes_in_Higher_Education_a_Comparative_Review_of_Selected_Practices)
- Popenici, S. & Millar, V. (2015). Writing learning outcomes. A practical guide for academics. Melbourne Centre for the Study of Higher Education. URL: [https://melbourne-cshe.unimelb.edu.au/\\_data/assets/pdf\\_file/0007/2296861/MCSHE-Learning-Outcomes-Guide-web-Nov2015.pdf](https://melbourne-cshe.unimelb.edu.au/_data/assets/pdf_file/0007/2296861/MCSHE-Learning-Outcomes-Guide-web-Nov2015.pdf)
- Stephen, A. (2004). Using Learning Outcomes. University of Westminster. URL: [http://www.aic.lv/ace/ace\\_disk/Bologna/Bol\\_semin/Edinburgh/S\\_ADam\\_back\\_pap.pdf](http://www.aic.lv/ace/ace_disk/Bologna/Bol_semin/Edinburgh/S_ADam_back_pap.pdf)

### REFERENCES

- Bakhrushyn, V. (2016). Kompetentnosti i rezultaty navchannya u novykh standartakh vyshchoi osvity. Retrieved from <http://education-ua.org/ru/articles/702-kompetentnosti-i-rezultaty-navchannya-u-novikh-standartakh-vishchoji-osviti>
- Pro vyshchu osvitu. Zakon Ukrainy. Vidomosti Verkhovnoi Rady (VVR), 2014, № 37-38, st.2004. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text>
- Pro zatverdzhennia Natsionalnoi ramky kvalifikatsii. Postanova Kabinetu ministriv Ukrainy vid 23 lystopada 2011 r. № 1341. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-%D0%BF/paran12#n12>
- American Association of Law Libraries. Retrieved from <http://www.aallnet.org>
- Glossary. Retrieved from <http://uis.unesco.org/en/glossary>
- International Standard Classification of Education. ISCED (2011). Retrieved from <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/international-standard-classification-of-education-isced-2011-en.pdf>
- Jenkins, A. & Unwin, D. (2001). How to write learning outcomes. Retrieved from <https://www.ubalt.edu/cas/faculty/facultymatters/How%20to%20write%20student%20learning%20outcomes.pdf>
- Nusche, D. (2008). Assessment of Learning Outcomes in Higher Education: a Comparative Review of Selected Practices. Retrieved from [https://www.researchgate.net/publication/5205698\\_Assessment\\_of\\_Learning\\_Outcomes\\_in\\_Higher\\_Education\\_a\\_Comparative\\_Review\\_of\\_Selected\\_Practices](https://www.researchgate.net/publication/5205698_Assessment_of_Learning_Outcomes_in_Higher_Education_a_Comparative_Review_of_Selected_Practices)
- Popenici, S. & Millar, V. (2015). Writing learning outcomes. A practical guide for academics. Melbourne Centre for the Study of Higher Education. Retrieved from [https://melbourne-cshe.unimelb.edu.au/\\_data/assets/pdf\\_file/0007/2296861/MCSHE-Learning-Outcomes-Guide-web-Nov2015.pdf](https://melbourne-cshe.unimelb.edu.au/_data/assets/pdf_file/0007/2296861/MCSHE-Learning-Outcomes-Guide-web-Nov2015.pdf)
- Stephen, A. (2004). Using Learning Outcomes. University of Westminster. Retrieved from [http://www.aic.lv/ace/ace\\_disk/Bologna/Bol\\_semin/Edinburgh/S\\_ADam\\_back\\_pap.pdf](http://www.aic.lv/ace/ace_disk/Bologna/Bol_semin/Edinburgh/S_ADam_back_pap.pdf)

Статтю подано до редколегії 10.08.2020 р.  
Рекомендовано до друку 31.08.2020 р.

**Тетяна Котик,**

доктор педагогічних наук,  
професор кафедри фахових методик і технологій  
початкової освіти,  
ДВНЗ «Прикарпатський національний університет  
імені Василя Стефаника»  
(м. Івано-Франківськ, Україна)

**Tetiana Kotyk,**

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,  
Department of Professional Methods  
and Technologies of Primary Education,  
Vasyl Stefanyk Precarpathian National University  
(Ivano-Frankivsk, Ukraine)  
*tetiana.m.kotyk@pu.if.ua*  
ORCID ID 0000-0001-8213-8318

УДК 37.047:81' 246.2

**ЕМОЦІЙНИЙ ІНТЕЛЕКТ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ**

**Анотація.** Переорієнтація сучасної української школи із знаннєвої на компетентнісну має на меті формування в учнів життєвого досвіду, необхідних знань, умінь та цінностей, важливих для успішної реалізації в швидкозмінюваному суспільстві.

Концепція Нової української школи проголошує особистісно зорієнтоване навчання, тобто орієнтоване не на звичайне засвоєння знань, а на формування особистості самої дитини, її характеру, ставлення до світу. Мета модернізації системи освіти – переведення вектора пізнання із зовнішнього світу дитини, створеного природою та людиною, на засвоєння процесів взаємодії з цим світом, розуміння смислів власної діяльності.

Відтак особливої актуальності набуває наукове обґрунтування процесу підготовки вчителів до реалізації завдань Нової української школи, зокрема в аспекті розвитку такої особистісної якості учнів, як емоційний інтелект. У статті розкрито сутність емоційного інтелекту як психолого-педагогічного феномену, вимоги до емоційного інтелекту вчителів початкової школи та особливості його розвитку в сучасних учителях. Висвітлено різні дефініції поняття «емоційний інтелект» та узагальнено його сутність і структуру відповідно до професійної діяльності вчителя молодших класів, визначено емоційні складові професійних компетентностей учителя початкової школи. Висвітлено результати аналізу професійного стандарту «Учитель початкових класів закладу загальної середньої освіти» та Типової освітньої програми для підвищення кваліфікації педагогічних працівників щодо самоосвіти вчителів з розвитку емоційного інтелекту самих педагогів. Дійшли висновку, що обов'язковою трудовою функцією вчителя є необхідність самооцінювання й визначення сильних і слабких сторін власної педагогічної діяльності, у тому числі її емоційної складової. Зважаючи на такий висновок, звернулися до праць психологів, в яких висвітлено особливості емоційного інтелекту сучасних учителів початкової школи. Було встановлено, що більшість учителів не розуміють емоцій інших людей за зовнішніми проявами та відчувають значні труднощі в керуванні власними емоціями, дуже песимістично оцінюють власні можливості впливати на емоційні стани учнів та їх змінювати. Найбільш проблемними компонентами власного емоційного інтелекту вчителів визнали здатність, а точніше нездатність, керувати власними емоціями, невміння здійснювати емоційну саморегуляцію. Проаналізовано та узагальнено думки психологів щодо моделі емоційного інтелекту педагога, на основі чого дійшли висновку, що незважаючи на розбіжності в трактуванні змісту та компонентів емоційного інтелекту вчителів, науковці спільні в думці про те, що це інтегроване динамічне утворення, структуру якого складають емоційний, когнітивний та діяльнісний компоненти, які в єдності забезпечують вимоги педагогічної професії, її гуманістичної сутності. Відтак, встановили значущість для педагогічної діяльності вчителів початкової школи таких особистісних якостей і складових емоційного інтелекту, як емпатія, здатність до саморегуляції, комунікативність.

**Ключові слова:** Нова українська школа, емоційний інтелект, вчителі початкової школи, складові емоційного інтелекту вчителів початкової школи.

**EMOTIONAL INTELLIGENCE OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS**

**Abstract.** The reorientation of the modern Ukrainian school from knowledge to competence is aimed at forming in students' life experience, necessary knowledge, skills and values important for successful implementation in a rapidly changing society. The concept of the New Ukrainian School proclaims personality-oriented learning, which is focused not on the usual acquisition of knowledge, but on the formation of the child's personality, his character, and attitude to the world. The purpose of modernizing the education system is to transfer the vector of knowledge from the external world of the child, created by nature and man, to master the processes of interaction with this world, understanding the meanings of their own activities. Therefore, the scientific substantiation of the process of preparing teachers for the implementation of the tasks of the New Ukrainian School, in particular in the aspect of the development of such a personal quality of students as emotional



intelligence, becomes especially relevant. The article reveals the essence of emotional intelligence as a psychological and pedagogical phenomenon, the requirements for emotional intelligence of primary school teachers and the peculiarities of its development in modern teachers. Different definitions of the concept of "emotional intelligence" are highlighted and its essence and structure are generalized in accordance with the professional activity of a primary school teacher, the emotional components of professional competencies of a primary school teacher are determined. The results of the analysis of the professional standard "Primary school teacher of general secondary education" and the Standard educational program for professional development of teachers in self-education of teachers for the development of emotional intelligence of teachers are presented. It was concluded that the obligatory work function of a teacher is the need to self-assess and identify the strengths and weaknesses of their own pedagogical activities, including its emotional component.

**Keywords:** New Ukrainian School, emotional intelligence, primary school teachers, components of emotional intelligence of primary school teachers.

## ВСТУП

**Постановка проблеми.** У Державному стандарті загальної початкової освіти визначено змістові орієнтири для цілісного розвитку особистості учня початкової школи і сформульовано їх як наскрізні уміння, що є загальними для всіх освітніх галузей і обов'язковими для формування в учнів, а саме: розв'язує проблеми, критично та творчо мислить, співпрацює, ефективно спілкується, розвиває власний емоційний інтелект, досліджує, організовує свою діяльність, рефлексує, читає вдумливо. Такі орієнтири відображають збалансовану взаємодію основних структурних компонентів особистості: емоційного («Відчуваю»), мисленнєвого («Думаю») та діяльнісного («Дію»).

Отже, завдання з розвитку емоційного інтелекту є важливим компонентом змісту початкової освіти. Оволодіння ним учнями початкової школи як засобом успішної суспільної взаємодії та пізнання себе та інших має стати найважливішим надбанням дитини в молодшому шкільному віці, що вирізняється особливою сенситивністю до засвоєння норм і правил суспільної комунікації.

Ефективність роботи з розвитку емоційного інтелекту залежить від чітко продуманої системи педагогічного впливу, емоційної компетентності самого вчителя. На педагогічних факультетах така підготовка ще не здійснюється, тому за допомогою самоосвіти кожен учитель зможе опанувати основи теорії емоційного інтелекту, зрозуміти його сутність, структуру, вплив на поведінку та здоров'я людини, зорієнтуватися в колі фахової літератури з проблеми формування емоційного інтелекту в початковій школі, виборі необхідного дидактичного матеріалу, рефлексивно осмислити роль емоційного інтелекту в житті молодших школярів та у власній життєдіяльності.

**Аналіз наукових досліджень і публікацій.** На початку XXI ст. почала активно розвиватися позитивна, або популярна психологія, що досліджує засади виникнення та існування щастя в людини, лідером напрацювань у якій є Д. Гоулман (Гоулман Д., 2018). Академічна психологія також визнає важливість дослідження цього феномену, що має високий пояснювальний та прогностичний потенціал для пізнання поведінки та подальшого життя особистості. Відтак інтерес до теорії емоційного інтелекту почав швидко зростати. У популярній літературі емоційний інтелект визначається по-різному, розкриваються методики його швидкого розвитку, висвітлюється його роль у безсумнівному успіху в житті. Зарубіжні та вітчизняні науковці наполегливо досліджують особливості цього наукового феномену в людей різного віку й різних професій та шукають способи його розвитку й вимірювання, пропонують варіанти удосконалення загальної концепції та структури емоційного інтелекту. Результати цих досліджень висвітлюють у наукових працях та науково-популярних виданнях, створюють рекомендації, програми та тренінги з його розвитку.

Наразі глибокі й системні дослідження емоційного інтелекту ще попереду.

Емоційний інтелект – поняття ще дуже молоде для науки й малодосліджене, науковці ще в пошуку його точного визначення та більш правильної назви: вагаються щодо правомірності об'єднувати в одному терміні почуття та інтелект; щодо можливості віднесення до його компонентів інших характеристик особистості, крім емоційних; не впевнені в тому, що це взагалі інтелектуальна здібність. До прикладу, наведемо декілька визначень емоційного інтелекту, зроблених зарубіжними та вітчизняними дослідниками:

- уміння «інтелектуально» керувати своїм емоційним життям (Х. Вайсбах і У. Дакс (Вайсбах Х., Дакс У., 1998));
- емоційно-інтелектуальна діяльність (Є. Ільїн (Ильин Е., 2017));
- особлива форма організації індивідуального емоційного досвіду у вигляді наявних емоційних структур, що породжують емоційний простір відображення й емоційні репрезентації, які будуються в межах цього простору (М. Журавльова (Журавльова М., без дати));
- інтегральна властивість особистості, яка відображає пізнавальну здатність людини до розуміння емоцій та управління ними шляхом когнітивної обробки емоційної інформації, і забезпечує психологічне благополуччя особистості та успішність соціальної взаємодії (М. Шпак (Шпак М., 2011));
- інтегративна особистісна властивість, яка зумовлюється динамічною єдністю афекту та інтелекту через взаємодію емоційних, когнітивних, конативних і мотиваційних особливостей і спрямована на розуміння власних емоцій та емоційних переживань інших, забезпечує управління емоційним станом,





підпорядкування емоцій розуму, сприяє самопізнанню і самореалізації через збагачення емоційного і соціального досвіду (М. Шпак (Шпак М., 2017));

- здібності до розуміння своїх і чужих емоцій та керування ними (Д. Люсин (Люсин Д., 1996));
- здатність розуміти ставлення особистості, репрезентовані в емоціях, та керувати емоційною сферою на основі інтелектуального аналізу і синтезу (Г. Гарскова (Гарскова Г., 1999)).
- здібність адекватно сприймати, оцінювати та виражати емоції; спроможність породжувати почуття, коли вони сприяють мисленню; спроможність розуміти емоції та знання, що стосуються емоцій, а також здібність регулювати емоції, щоб сприяти власному емоційному та інтелектуальному зростанню (П. Селовей та Дж. Меєр (Mayer, Salovey, 1993)).

### МЕТА І ЗАВДАННЯ ДОСЛІДЖЕННЯ

Мета нашого дослідження – допомогти вчителям початкової школи сформувати узагальнене уявлення про емоційний інтелект як психолого-педагогічний феномен та визначити ті елементи емоційного інтелекту, які є базисними для розвитку професійних компетентностей учителів початкової школи.

### МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ

У процесі дослідження використано методи теоретичного аналізу, узагальнення, конкретизації матеріалів джерельної бази дослідження.

### РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ

- професійно-педагогічну,
- соціально-громадянську,
- загальнокультурну,
- мовно-комунікативну,
- психологічно-фасилітативну,
- підприємницьку,
- інформаційно-цифрову,

компонентами яких є такі складові емоційного інтелекту, як (див. рис. 1):

- уміння визначати проблеми та віднаходити способи їх вирішення,
- уміння вислуховувати інших та обстоювати власну думку,
- уміння попереджувати та розв'язувати конфлікти,
- здатність до ефективної командної роботи,
- продуктивна комунікативна взаємодія,
- культура професійного спілкування, педагогічний такт,
- уміння виражати почуття за допомогою мистецтва,
- розвинена педагогічна рефлексія,
- здатність сформувати самосвідомість у кожного учня та ставитися до його психо-емоційного здоров'я як до цінності (Типова освітня програма, 2018).



Рис. 1. Емоційна складова професійних компетентностей учителя початкової школи

Натомість у змістовому аспекті Типової освітньої програми для підвищення кваліфікації педагогічних працівників не передбачено роботу з розвитку емоційного інтелекту самих вчителів. Але в професійному стандарті «Учитель



початкових класів закладу загальної середньої освіти» (Професійний стандарт, без дати) передбачено таку обов'язкову трудову функцію вчителя, як «Рефлексія та професійний саморозвиток», що зумовлює необхідність самооцінювання й визначення сильних і слабких сторін власної педагогічної діяльності, у тому числі її емоційної складової, та усвідомлення потреби в саморозвитку задля набуття необхідних професійних компетентностей.

Розглянемо особливості емоційного інтелекту сучасних учителів початкової школи. За даними дослідження О. Новак, лише незначний відсоток учителів (16%) володіють високим рівнем емоційного інтелекту, а більше третини їх (38%) – мають низький його рівень, що було визначено за даними самооцінювання педагогів за методикою Н. Холла. Було з'ясовано, що більшість учителів не розуміють емоцій інших людей за зовнішніми проявами та відчувають значні труднощі в керуванні власними емоціями, дуже песимістично оцінюють власні можливості впливати на емоційні стани учнів та їх змінювати. Найбільш проблемними компонентами власного емоційного інтелекту вчителі визнали здатність, а точніше нездатність, керувати власними емоціями, невміння здійснювати емоційну саморегуляцію (Новак О., 2010).

Було встановлено закономірність: рівень емоційного інтелекту вчителя залежить від педагогічного стажу, тобто чим більший стаж роботи в школі, тим вища здатність ідентифікувати власні емоції та переживання, тобто емоційний інтелект розвивається під впливом життєвого та професійного досвіду (там само).

За дослідженнями М. Манойлової, найбільш улюблені учнями й найбільш професійно продуктивні вчителі краще обізнані, порівняно з іншими педагогами, з такими емоційними властивостями особистості, як емпатія, толерантність, тактовність, і вважають їх необхідними для своєї професійної діяльності. У процесі комунікативної взаємодії вони поводяться впевнено і з повагою сприймають позицію співрозмовника. У них висока та адекватна самооцінка, високі рівні особистої відповідальності та емоційної стабільності, розвинений потяг до нового; вони не залежні від думки групи, вирізняються добре розвиненим самоконтролем. М. Манойлова вважає, що саме емпатія, відповідальність, самооцінка і самоконтроль є системоутворювальним центром професійної продуктивності вчителя і саме вони є базовими складовими емоційного інтелекту. Справедливість такого висновку було підтверджено за допомогою опитування учнів молодших і старших класів (Манойлова М., 2004).

Серед особистісних якостей, за які учні люблять своїх учителів, пріоритети надано емоційно-комунікативним та емпатійним, а саме: веселості, доброзичливості, чуйності, ввічливості, справедливості, повазі, доброти, а також упевненості, відповідальності, рішучості, витримці.

Отже, важливість високорозвинутого емоційного інтелекту для успішної професійної діяльності та недостатній рівень сформованості його основних компонентів у вчителів зумовлюють необхідність наполегливої роботи з його подальшого розвитку в усіх суб'єктів освітнього процесу, у тому числі й учителів. Таке навчання для вчителів початкової школи повинно стати внутрішньою потребою.

Спираючись на положення теорії емоційного інтелекту, науковці почали визначати особливості емоційного інтелекту фахівців різних професій, щоб з'ясувати функціональне спрямування кожного компонента його структури і зрозуміти, від чого саме залежатиме успіх професіонала. Своє розуміння досліджуваної проблеми науковці презентували за допомогою моделювання відповідного образу, що надавало можливість з'ясувати змістове наповнення кожного компонента емоційного інтелекту окремо.

Модель емоційного інтелекту – це лише об'єкт для теоретичного пізнання, що не має аналога в чуттєвому світі. Предмет дослідження в моделі відтворюється ідеально, тобто в мисленні на рівні ідеї. Саме із створення таких ідеальних об'єктів і починається теоретичний рівень дослідження, оскільки вони дають можливість встановити не лише причинові зв'язки, але й глибоко проникнути в сутність явищ, зрозуміти внутрішній механізм цих зв'язків.

Своє бачення моделі емоційного інтелекту педагога оприлюднили І. Андреева, С. Дерев'яноко, Н. Манойлова, Е. Почтарьова та інші.

І. Андреева називає емоційний інтелект учителя «емоційною грамотністю», рівень якої залежить від цілеспрямованого підвищення емоційної культури. Найбільш значущими для професійної взаємодії елементами його структури вважає вміння керувати власними емоціями й розуміти емоції оточуючих. Досліджуючи особливості професійної діяльності вчителів, науковець виокремила в структурі емоційного інтелекту педагогів такі обов'язкові компоненти:

- емоційну обізнаність як можливість за ознаками вербальної та невербальної поведінки розуміти емоційний стан інших людей;
- керування власними емоціями, тобто вміння визначати детермінанти появи тої чи тої емоції та ймовірні наслідки її розвитку, знаходження способів регулювання емоційних станів;
- самомотивацію, тобто вміння ефективно діяти й приймати рішення на основі емоцій;
- емпатію як здатність розуміти почуття іншої людини й співчувати їй (Андреева І., 2008).

Не дуже відрізняються й групи особистісних якостей учителя, важливі для успішної професійної діяльності, виокремлені Ю. Кулюткіним та Т. Сухобською, а саме:

- емпатія як здатність розуміти емоційний настрій, почуття іншої людини, відгукуватися на них і співпереживати;
- динамізм особистості як здатність активно впливати на учнів за допомогою своєї внутрішньої енергії, ініціативності, вольових педагогічних впливів, винахідливості, гумору й організаційних здібностей;
- здатність до саморегуляції, емоційна стійкість, що виявляються в терпимості та наполегливості, витримці в стресових ситуаціях (Мышление учителя, 1990).



М. Манойлова найважливішими елементами структури емоційного інтелекту вчителя вважає емоційно-комунікативні та регуляторні здібності (Манойлова, 2004).

Е. Почтарьова позиціонує емоційний інтелект учителя як важливу складову його неперервної освіти і наголошує на розвитку емоційного інтелекту у взаємозв'язку з педагогічною творчістю, що забезпечує продуктивно-творчий характер професійно-педагогічної діяльності та попереджає синдром психоемоційного вигорання (Почтарева Е., 2011).

М. Голубева характеризує емоційний інтелект як емоційну креативність вчителя, тобто здатність оригінально, нестандартно виявляти в різних аспектах професійної діяльності власний емоційний ресурс, емоційно-комунікативні здібності: емпатію, комунікативну толерантність, такт, альтруїзм, створення позитивного емоційного фону у спілкуванні з іншими, подолання усталених негативних настанов (Голубева М., 2013).

Незважаючи на розбіжності в трактуванні змісту та компонентів емоційного інтелекту вчителів, науковці спільні в думці про те, що це інтегроване динамічне утворення, структуру якого складають емоційний, когнітивний та діяльнісний компоненти, що в єдності забезпечують вимоги педагогічної професії, її гуманістичної сутності.

### ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

Отже, нормативні освітні документи та висновки з наукових досліджень щодо того, які елементи емоційного інтелекту є базисними для професійних компетентностей учителя початкової школи, в основному, збігаються, оскільки наголошується на значущості для педагогічної діяльності таких особистісних якостей і складових емоційного інтелекту, як емпатія, здатність до саморегуляції, комунікативність. Справа за тим, щоб учителі могли визначити свої психолого-емоційні проблеми і спроектували власну програму професійно-особистісного зростання.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

- Андреева, И. Н. (2008). Об истории развития понятия «эмоциональный интеллект». Вопросы психологии, 5.
- Вайсбах, Х., Дакс, У. (1998). Эмоциональный интеллект. Душа и тело. Лик пресс.
- Гарскова, Г. (1999). Введение понятия «эмоциональный интеллект» в психологическую теорию. Ананьевские чтения – 99: тезисы научно-практической конференции. Санкт-Петербург.
- Голубева, М. (2013). Психологические условия и сопровождение развития эмоциональной креативности студентов педагогических специальностей: автореф. дис.... канд. псих. наук. (19.00.07). URL: <https://www.disserscat.com/content/psikhologicheskie-usloviya-i-soprovozhdenie-razvitiya-emotsionalnoi-kreativnosti-studentov-p>
- Гоулман, Д. (2019). Емоційний інтелект. Харків, Віват. URL: <http://booksonline.com.ua/view.php?book=51983>
- Журавльова, М. (без дати). Емоційний інтелект як проблема психологічних досліджень. URL: [https://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/doc/2009/1\\_2\\_2009/14.pdf.pdf](https://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/doc/2009/1_2_2009/14.pdf.pdf)
- Ильин, Е. (2017). Эмоции и чувства: СПб : Питер. URL: <http://www.alleng.ru/d/psy/psy036.htm>
- Люсин, Д. (1996). Организация знаний об эмоциях: внутренняя структура категории «эмоция». Познание, общество, развитие / под ред. Д.В. Ушакова. Москва : Институт психологии РАН.
- Манойлова, М. (2004). Акмеологическое развитие эмоционального интеллекта учителей и учащихся. Псков: ПГПИ. URL: <http://window.edu.ru/resource/127/22127/files/pspu041.pdf>
- Мышление учителя: Личностные механизмы и понятийный аппарат (1990). Под ред. Ю.Н. Кулюткина, Г.С. Сухобской. М.: Педагогика.
- Новак, О. (2010). Шляхи розвитку емоційного інтелекту педагогічних працівників. Постметодика, 6 (97), 41-47. URL: [http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis\\_nbuv/cgiirbis\\_64.exe?I21DBN=LINK&P21DBN=UJRN&Z21ID=&S21REF=10&S21CNR=20&S21STN=1&S21FMT=ASP\\_meta&C21COM=S&S21P03=FILE=&S21STR=Postmetodyka\\_2010\\_6\\_8](http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?I21DBN=LINK&P21DBN=UJRN&Z21ID=&S21REF=10&S21CNR=20&S21STN=1&S21FMT=ASP_meta&C21COM=S&S21P03=FILE=&S21STR=Postmetodyka_2010_6_8)
- Почтарева, Е. (2011). Эмоциональный интеллект как составляющая непрерывного образования педагога. Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров, 2 (11).
- Професійний стандарт «Учитель початкових класів закладу загальної середньої освіти» (без дати). URL: <http://education-ua.org/ua/tsifri-i-fakti/1230-profesijnij-standart-vchitel-pochatkovikh-klasiv-zakladu-zagalnoi-serednoji-osviti>
- Типова освітня програма для підвищення кваліфікації педагогічних працівників. (2018). URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/prozatverdzhennya-tipovoi-osvitnoyi-programi-organizaciyi-i-provedennya-pidvishennya-kvalifikaciyi-pedagogichnih-pracivnikiv-zakladami-pislyadiplomnoi-pedagogichnoi-osviti>
- Шпак, М. (2011). Емоційний інтелект у контексті сучасних психологічних досліджень. Психологія особистості, 1, 282-288. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Po\\_2011\\_1\\_36](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Po_2011_1_36)
- Шпак, М. (2017). Емпіричне дослідження психологічних особливостей розвитку емоційного інтелекту в молодшому шкільному віці. Психологічні перспективи, 29, 234-244.
- Mayer, J., Salovey, P. (1993). The Intelligence of emotional intelligence. Intelligence, 17/4.

### REFERENCES

- Andreeva, Y. (2008). Ob y' story' y' razvy' ty' ya ponyaty' ya «emocy' onal' nyj y' ntellekt». Voprosy psy' xology' y' , 5.
- Vajsbox, X., Daks, U. (1998). Emocy' onal' ny' j y' ntellekt. Dusha y' telo. Ly' k press.
- Garskova, G. (1999). Vvedeniye ponyaty' ya «emocy' onal' nyj y' ntellekt» v psy' xology' cheskuyu teory' yu. Anan'evskiy' e chteny' ya – 99: tezy' sy nauchno-prakty' cheskoj konferency' y'. Sankt-Peterburg.
- Golubeva, M. (2013). Psy' xology' chesky' e uslovy' ya y' soprovozhdeny' e razvy' ty' ya emociy' onal' noj kreaty' vnosti' studentov pedagogy' chesky' x special' nostej: avtoref. dy' s.... kand. psy' x.nauk. (19.00.07). Retrieved from <https://www.disserscat.com/content/psikhologicheskie-usloviya-i-soprovozhdenie-razvitiya-emotsionalnoi-kreativnosti-studentov-p>
- G'oulman, D. (2019). Emocijny' j intelekt. Xarkiv, Vivat. Retrieved from <http://booksonline.com.ua/view.php?book=51983>
- Zhuravl' ova, M. (bez daty' ). Emocijny' j intelekt yak problema psy' xologichny' x doslidzhen' . Retrieved from [https://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/doc/2009/1\\_2\\_2009/14.pdf.pdf](https://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/doc/2009/1_2_2009/14.pdf.pdf)



- Y'l'y'n, E. (2017). Эмоцы'я' y' chuvstva: SPb: Py'ter. Retrieved from <http://www.alleng.ru/d/psy/psy036.htm>
- Lyusy'n, D. (1996). Organy'zacy'ya znany'j ob эмоцы'ях: vnutrennyaya struktura kategory'y' «эмоцы'я». Poznany'e, obshhestvo, razvy'ty'e / pod red. D.V. Ushakova. Moskva: Y'nsty'tut psy'xology'y' RAN.
- Manojlova, M. (2004). Akmeology' cheskoe razvy'ty'e emocy'onaly'nogo y'ntellekta uchy'telej y' uchashhy'xsysya. Pskov: PGPY'. Retrieved from <http://window.edu.ru/resource/127/22127/files/pspu041.pdf>
- Мышленy'e uchy'telya: Ly'chnostnye mexany'zmy y' ponyaty'nyj apparat (1990). Pod red. Yu.N. Kulyutky'na, G.S. Suxobskoj. M.: Pedagogy'ka.
- Novak, O. (2010). Shlyaxy' rozvy'tku emocijnogo intelektu pedagogichny'x pracivny'kiv. Postmetody'ka, 6 (97), Retrieved from [http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis\\_nbuv/cgiirbis\\_64.exe?I21DBN=LINK&P21DBN=UJRN&Z21ID=&S21REF=10&S21CNR=20&S21STN=1&S21FMT=ASP\\_meta&C21COM=S&2\\_S21P03=FILE=&2\\_S21STR=Postmetodyka\\_2010\\_6\\_8](http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?I21DBN=LINK&P21DBN=UJRN&Z21ID=&S21REF=10&S21CNR=20&S21STN=1&S21FMT=ASP_meta&C21COM=S&2_S21P03=FILE=&2_S21STR=Postmetodyka_2010_6_8)
- Pochtareva, E. (2011). Эмоцы'onaly'nyj y'ntellekt kak sostavlyayushhaya nepreryvnogo obrazovany'ya pedagoga. Nauchnoe obespecheny'e sy'stemy povysheny'ya kvaly'fy'kacy'y' kadrov, 2 (11).
- Profesijny'j standart «Uchy'tel' pochatkovy'x klasiv zakladu zagal'noyi serednoyi osvity'» (bez daty'). Retrieved from <http://education-ua.org/ua/tsifri-i-fakti/1230-profesijnij-standart-vchitel-pochatkovikh-klasiv-zakladu-zagalnoji-serednoji-osviti>
- Ty'pova osvityna programa dlya pidvy'shennya kvalifikacyi pedagogichny'x pracivny'kiv. (2018). Retrieved from <https://mon.gov.ua/ua/npa/prozatverdzhennya-tipovoyi-osvitnoyi-programi-organizacyi-i-provedennya-pidvishennya-kvalifikacyi-pedagogichnih-pracivnikiv-zakladami-pislyadiplomnoyi-pedagogichnoyi-osviti>
- Shpak, M. (2011). Emocijny'j intelekt u konteksti suchasny'x psy'xologichny'x doslidzhen'. Psy'xologiya osoby'stosti, 1, 282–288. Retrieved from [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Po\\_2011\\_1\\_36](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Po_2011_1_36)
- Shpak, M. (2017). Empiry'chne doslidzhennya psy'xologichny'x osobly'vostej rozvy'tku emocijnogo intelektu v molodshomu shkil'nomu vici. Psy'xologichni perspekty'vy', 29, 234–244.
- Mayer, J., Salovey, P. (1993). The Intelligence of emotional intelligence. Intelligence, 17/4.

*Статтю подано до редколегії* 12.08.2020 р.

*Рекомендовано до друку* 02.09.2020 р.



**Мар'яна Марусинець,**

доктор педагогічних наук, професор,  
Національний педагогічний університет  
імені М. П. Драгоманова  
(м. Київ, Україна)

**Mariana Marusynets,**

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor  
of the Department of Psychology and Pedagogy,  
National Pedagogical Dragomanov University  
(Kyiv, Ukraine)  
*marusynetsm@ukr.net*  
ORCID ID 0000-0002-9935-3337

**Тетяна Палько,**

кандидат психологічних наук,  
доцент кафедри педагогіки та психології,  
Закарпатський інститут післядипломної  
педагогічної освіти  
(м. Ужгород, Україна)

**Tetiana Palko,**

Candidate of Psychological Science,  
Assistant Professor  
Department of Pedagogy and Psychology  
Zakarpattia Institute of Postgraduate  
Pedagogical Education,  
(Uzhhorod, Ukraine)  
*tanya0106.1967@ukr.net*  
ORCID ID 0000-0003-2273-1472

УДК 37.07:373.24

## ДІЯЛЬНІСТЬ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ СОЦІАЛЬНИХ ЗМІН

**Анотація.** У статті здійснено рефлексивно-аналітичний аналіз діяльності закладів дошкільної освіти в умовах соціальних змін, вказано на можливі аспекти розвитку та ефективності процесу управління. Закцентовано увагу на тому, що стратегічною метою системи освіти є якісні зміни, зумовлені соціальними та інформаційними запитами, які потребують впровадження компетентнісного підходу в процес управління як на рівні керівника, так і всього педагогічного персоналу. Такі зміни спонукають керівника до особистого цілепокладання, креативності та критичності, самоорганізації та самовдосконалення щодо управління персоналом та закладом загалом. Визначено труднощі, які виникають у відмінностях між новітніми моделями управління і стереотипами, що сформувались упродовж десятиліть і є традицією.

За традиційного підходу основною метою освіти є формування гармонійно розвиненої, суспільно активної особистості, яка поєднує в собі духовне багатство, моральну чистоту та фізичну досконалість. Компетентнісний підхід передбачає переорієнтацію на створення умов для задоволення потреб у якійсій освіті громадян, суспільства та ринку праці з метою оновлення структури та змісту освіти, формування системи неперервної освіти, освіти впродовж життя.

Здійснено пілотне дослідження з оцінювання якості діяльності закладів освіти за критеріями: санітарно-гігієнічні умови, безпека життя, зміст стратегічного планування діяльності закладу дошкільної освіти, професійне зростання педагога, підвищення кваліфікації, надання допомоги педагогу керівником та вихователем-методистом, методична робота тощо. Констатовано, що керівництву закладу дошкільної освіти необхідно звернути увагу на матеріально-технічне оснащення закладу; зміст стратегічного планування діяльності ЗДО, оскільки не завжди приймаються колегіальні рішення спільно з педагогічним колективом з цього питання; можливість професійного зростання педагога, постійного підвищення кваліфікації, чергової та позачергової атестації; надання допомоги педагогу керівником та вихователем-методистом.



Зроблено висновки, що управлінська діяльність керівника на засадах компетентнісного підходу потребує створення умов для неперервного розвитку професійної компетентності педагогів з урахуванням їх особистісних потреб, державних вимог та суспільного запиту; створення сприятливого психологічного клімату, атмосфери творчої співпраці в педагогічному колективі; обговорення з колективом необхідності розроблення та впровадження системи управління якістю у закладі, що має починатися із визначення компонентів, за якими здійснюватиметься процес безперервного вдосконалення якості освітньої діяльності.

**Ключові слова:** заклад дошкільної освіти (ЗДО); компетентнісний підхід; стратегічне планування; професійне зростання.

## PEDAGOGICAL ASPECTS OF FORMATION OF VALUABLE ATTITUDE TO HEALTH

**Abstract.** The article gives a reflective and analytical analysis of preschool education institutions' activities under social changes considering a number of aspects connected with management process development and effectiveness. The research emphasizes the fact that the strategic goal of the education system is qualitative changes brought about by social and informational demands that require an introduction of the competency-based approach to the management process both at the level of authorities and practitioners. Such changes encourage a head teacher in personal goal setting, creativity and critical thinking, self-organization and self-improvement in staff and institution management.

The paper defines the difficulties arising from differences between the latest management models and stereotypes that have developed over the decades and are a tradition. According to the traditional approach, the main goal of education is the formation of a harmoniously developed, community-minded personality characterized by spiritual wealth, moral purity and physical perfectness. The competency-based approach involves reorientation to the creation of conditions to meet citizens, society and the labor market's needs for quality education in order to update the education structure and content and to form a continuing education or lifelong learning system.

We conducted a pilot study aimed at the quality assessment of educational institutions' activities according to the following criteria: sanitary and hygienic conditions; life protection; strategic planning of a preschool education institution's activities; preschool teachers' professional growth and professional development; assistance provided to a preschool teaching staff by a head teacher and a counselor; methodological work, etc.

We claim addressing the following issues to require continuous monitoring by preschool institution authorities: facilities available in an institution and the strategic planning of its activities (since not always collegial decisions are made together with a preschool teaching staff); opportunities for preschool teachers' professional growth and continuing professional development, their scheduled and unscheduled qualification; providing assistance to them by a head teacher and a counselor.

The paper concludes that the preschool institution authorities' managerial activity relying on the competency-based approach requires the following: the creation of conditions for preschool teachers' continuous professional competence development, taking into account their personal needs, state requirements and societal demands; creation of a favorable psychological climate, an atmosphere of creative cooperation among a preschool teaching staff; discussions with educators on the need to develop and implement a quality management system at an institution starting from identifying components (requirements) according to which a continuous process of educational quality improvement will take place.

**Keywords:** preschool education institution; competence approach; strategic planning; professional growth.

### ВСТУП

**Постановка проблеми.** Сучасні умови реформування системи дошкільної освіти викликають необхідність докорінної перебудови системи управління дошкільними закладами. Розвиток закладів дошкільної освіти (ЗДО) різних видів, ускладнення їх функцій, змісту діяльності та умов, у яких вони функціонують, вимагає від керівників створення такої системи управління, яка б забезпечувала більш ефективну їх діяльність з урахуванням вимог соціального замовлення, потреб батьків, дітей, педагогів.

Аналіз нормативних документів з дошкільної освіти, вивчення досвіду ЗДО дозволяють зробити висновок про те, що управління є одним з найважливіших чинників досягнення цілей діяльності закладу, його ефективності щодо вимог державного освітнього стандарту. У Законі України «Про освіту» (ст. 26) вказано, що керівник закладу освіти здійснює безпосереднє управління закладом і несе відповідальність за освітню, фінансово-господарську та іншу діяльність закладу освіти. Саме завдяки управлінню дії всіх працівників і структурних підрозділів синхронізуються і координуються в напрямку досягнення спільної мети установи. Відповідно до нормативних документів заклади дошкільної освіти отримали самостійність у здійсненні педагогічної та фінансово-господарської діяльності, в проектуванні свого розвитку. З іншого боку, їх діяльність здійснюється в досить складних і жорстких фінансово-економічних умовах. У зв'язку з цим перед керівниками постає завдання здійснення управління з позицій його ефективності, раціонального використання тих ресурсів, якими володіє заклад дошкільної освіти.

**Аналіз наукових досліджень і публікацій.** Аналіз вітчизняної та зарубіжної літератури з теорії управління і організаційних систем (В. Бондар, Л. Даниленко, О. Зайченко, В. Кондратьєв, М. Мескон, А. Пригожин, А. Радугин, Е. Уткін, В. Франчук та ін.), теорії управління освітніми установами (Е. Березняк, В. Зверева, Г. Волинка, О.П. Ємельянова, Л. Карамушка, М. Машовець, В. Пікельяма, М. Поташник, О.Уваркіна й ін.) показав, що на сучасному етапі розроблені різні аспекти управління підприємствами, освітніми закладами, створені теоретичні передумови для врегулювання чималої кількості проблем, які сприяють кращому їх вирішенню. Водночас, спостерігається зростання інтересу до організацій і їх структур, так як у них, на думку вчених, закладений потенціал підвищення ефективності та успіху управління.



Управління з точки зору сучасного менеджменту розглядається як цілісне явище, якому притаманні всі властивості системи. Загальновізвано, що науковим підходом в управлінні є компетентнісний підхід, який має одне з першорядних значень у науці і практиці управління. Використання в практиці управління такого підходу дозволяє врахувати чимало чинників, виділити з поміж них ті, які є найбільш впливовими, знайшли форми і методи ефективного впливу на них. У рамках компетентнісного підходу об'єкт і суб'єкт управління розглядаються як інтегрований конструкт з урахуванням внутрішніх зв'язків між окремими елементами і зовнішніми зв'язками та системами. Інтерес представляє обґрунтування преференцій такого підходу в управлінні ЗДО в умовах соціальних змін освітньої парадигми.

### **МЕТА І ЗАВДАННЯ ДОСЛІДЖЕННЯ**

Метою статті є обґрунтування компетентнісного підходу в реалізації управлінської діяльності закладом дошкільної освіти на основі пілотного дослідження, у якому взяли участь вихователі ЗДО.

### **МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ**

Для досягнення поставленої мети використано комплекс психодіагностичних методик, теоретичні (узагальнення, систематизація педагогічної, психологічної літератури, нормативних документів з окресленої проблеми), емпіричні (вивчення, аналіз та узагальнення змісту програм професійної підготовки педагогів закладів дошкільної освіти) методи.

### **РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ**

В умовах соціальних й освітніх змін особливої ваги набувають питання ефективності та якості управління ЗДО. Поняття ефективності управління вчені пов'язують з різними аспектами: досягненням цілей і наближення до максимального результату (Н. Бабіч, Л. Балабанова, О. Бондар, М. Войцехівський, Г. Єльнікова, Л. Карамушка, Н. Майор, Т. Сорочан, Г. Тимошко, Ю. Тихомиров і ін.), ефективністю здійснення механізмів управління і повнотою реалізації функцій управління (В. Бондар, В. Маслов), раціональним використанням ресурсів і оптимізацією процесів в організації (Л. Порох, М. Поташник, А. Птушенко, О. Хохлова, З. Філончук та ін.).

Для успішного керівництва ЗДО у наданні освітніх послуг та досягненні якості у їх реалізації особливе значення відводиться компетентнісному підходу. За такого підходу відбувається вдосконалення якості процесу та умов діяльності дошкільної освіти, удосконалення процесу взаємодії між педагогами, дітьми та батьками; оптимізація результатів освітньої роботи, системи відносин між компонентами освітнього процесу, враховуючи всі їх позитивні і коригуючі негативні сторони, оскільки вони взаємопов'язані між собою (Г. Єльнікова, В. Кремень, О. Ляшенко, Л. Хоружа). Це, відповідно, вимагає оновлення стратегії управління освітнім процесом, за якої акценти переносяться на особистість як суб'єкта освітньої діяльності, що зумовлює підвищення ефективності педагогічного процесу на засадах особистісно та практико-орієнтованого змісту, готовності педагогічного персоналу до самоосвітньої діяльності в умовах змін, асертивності у прийнятті педагогічних і управлінських рішень, критичності та креативності.

З іншого боку реалізація компетентнісного підходу зумовлена впровадженням ринкових відносин в освітню політику, зростанням ролі державно-громадського характеру управління, принциповою трансформацією багатьох професій, їх глобалізацією й інтеграцією. У зв'язку з цим необхідний пошук і впровадження нових механізмів управління освітньою установою, які створюють ефективні організаційні та педагогічні умови щодо пріоритетних напрямів модернізації системи освіти з урахуванням компетенцій педагогічного і керівного персоналу (Бабіч Н., 2014).

Перезавантаження освітнього процесу на засадах компетентнісного підходу потребує від педагогів переосмислення щодо переходу на цей підхід, розуміння його змістових ліній в умовах соціальних і освітніх змін; цифрових технологій, потреб роботодавців, за яких освітній простір набуває якісних показників і є запитаним. Такі зміни спонукають керівника до особистого цілепокладання, креативності та критичності, самоорганізації та самовдосконалення щодо управління персоналом та закладом загалом. Труднощі виникають у відмінностях – між новітніми моделями управління і стереотипами, які сформувалися упродовж десятиліть і є традицією (Порох Л., 2011, с.11).

За традиційного підходу основною метою освіти є формування гармонійно розвиненої, суспільно активної особистості, яка поєднує в собі духовне багатство, моральну чистоту та фізичну досконалість. Компетентнісний підхід передбачає переорієнтацію на створення умов для задоволення потреб у якісній освіті громадян, суспільства та ринку праці з метою оновлення структури та змісту освіти, формування системи неперервної освіти, освіти впродовж життя.

Знанневий підхід передбачає виконання таких основних завдань системи освіти, як: забезпечення високого рівня знань, підготовку дітей і молоді до суспільно корисної праці, в активній життєвої позиції, соціальної адаптації в умовах змін. За компетентнісного підходу такими основними завданнями є: забезпечення якості освітніх послуг, запровадження компетентнісно орієнтованих технологій освіти, підвищення ефективності управління, удосконалення економічних механізмів (Порох Л., 2011; Хоружа Л., 2007).

Компетентнісно орієнтований підхід сприяє розширенню демократичних засад зовнішнього управління через посилення самоуправлінської діяльності, самостійності у прийнятті рішень із боку керованих об'єктів і децентралізації управління шляхом часткового делегування повноважень на місця з боку управлінських структур. Це призводить до перерозподілу цільових функцій в ієрархії управління (Єльнікова Г., 2005; Хоружа Л., 2007).

Першочерговими є налагодження високопрофесійного наукового, аналітичного та прогностичного супроводу управлінських рішень, подолання фрагментарності статистики, підготовка всебічної інформації з опорою на соціологічні дослідження. Ідеться про зміни в освітніх потребах, моніторингу якості освіти, оцінюванні ситуації споживачами освітніх послуг, динаміці соціокультурних орієнтацій учасників освітнього процесу, мобільності світоглядних очікувань та установок відповідно до загальної соціокультурної динаміки у країні та у світі тощо.



Тобто, модернізована система управління повинна являти собою взаємопов'язані управлінські дії, що забезпечать перехід об'єктів управління в новий якісний стан, коли стане можливим досягнення максимальних результатів освіти на основі оптимального використання всіх можливих ресурсів.

З метою вивчення сучасного стану управлінської діяльності в ЗДО було проведено пілотне дослідження, участь у якому взяли вихователі ЗДО, яким пропонувалось оцінити стан якості діяльності закладу освіти за такими критеріями, як: санітарно-гігієнічні умови, безпека життя, зміст стратегічного планування діяльності закладу дошкільної освіти, професійне зростання педагога, підвищення кваліфікації, надання допомоги педагогу керівником та вихователем-методистом, методична робота тощо.

В експерименті брало участь 224 вихователі, які проходили курси підвищення кваліфікації в Закарпатському інституті післядипломної педагогічної освіти.

На питання «Чи задоволені Ви санітарно-гігієнічним станом приміщень?» 112 респондентів (50%) відповіли – повністю задоволені, 100 респондентів (45%) – частково задоволені, 12 респондентів (5%) – не задоволені. Представимо результати у вигляді діаграми (рис. 1).

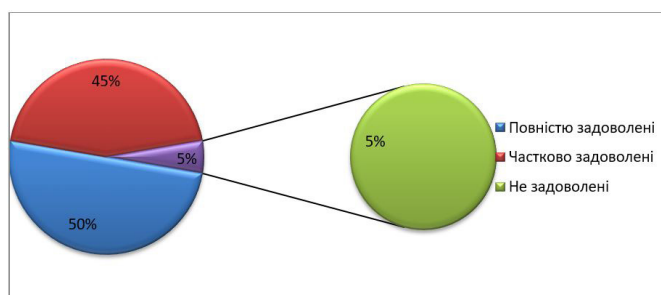


Рис. 1. Задоволеність санітарно-гігієнічним станом приміщень.

На питання «Чи задоволені Ви матеріально-технічним оснащенням?» 56 респондентів (25%) відповіли – повністю задоволені, 102 респонденти (46%) – частково задоволені, 66 респондентів (29%) – не задоволені. Представимо результати у вигляді діаграми (рис. 2).

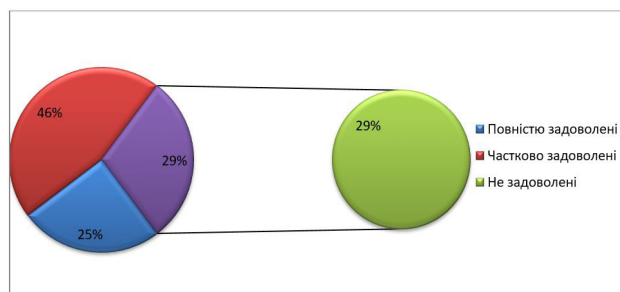


Рис. 2. Задоволеність матеріально-технічним оснащенням

На питання «Чи задоволені Ви рівнем безпеки Вашого перебування в ЗДО?», 167 респондентів (75%) відповіли – повністю задоволені, 29 респондентів (13%) – частково задоволені, 28 респондентів (13%) – не задоволені. Представимо результати у вигляді діаграми (рис.3).

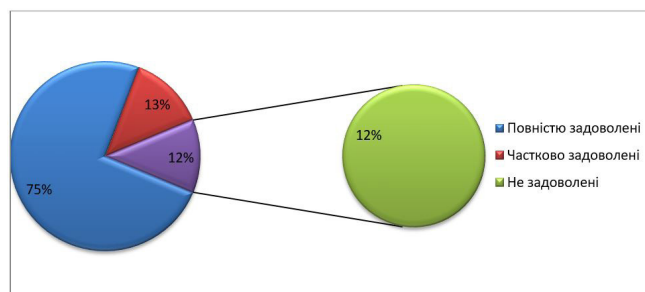


Рис. 3. Задоволеність забезпеченням безпеки перебування в ЗДО

На питання «Чи задоволені Ви змістом стратегічного планування діяльності ЗДО, освітньою програмою?» 125 респондентів (56%) відповіли – повністю задоволені, 62 респондентів (28%) – частково задоволені, 37 респондентів (16%) – не задоволені. Представимо результати у вигляді діаграми (рис. 4).

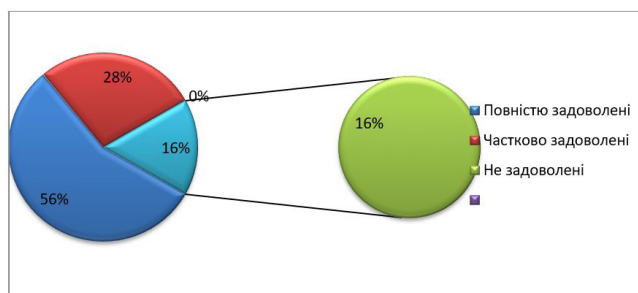


Рис. 4 Задоволеність змістом стратегічного планування діяльності закладу дошкільної освіти, освітньою програмою.

На питання «Чи задоволені Ви допомогою, що надається вам керівником та вихователем-методистом ЗДО?» 114 респондентів (51%) відповіли – повністю задоволені, 53 респондента (24%) – частково задоволені, 57 респондентів (25%) – не задоволені. Представимо результати у вигляді діаграми (рис. 5).

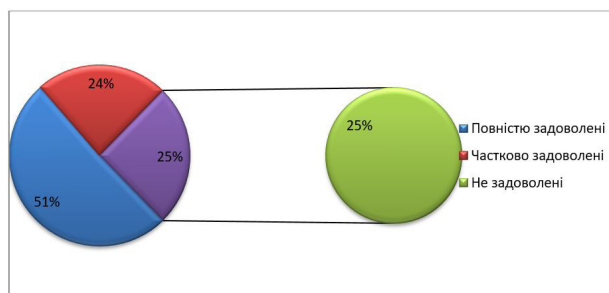


Рис. 5. Задоволеність допомогою, що надається керівником та вихователем-методистом ЗДО

На питання «Чи задоволені Ви якістю методичної допомоги?» 127 респондентів (54%) відповіли – повністю задоволені, 86 респондентів (37%) – частково задоволені, 21 респондент (9%) – не задоволені. Представимо результати у вигляді діаграми (рис. 6).

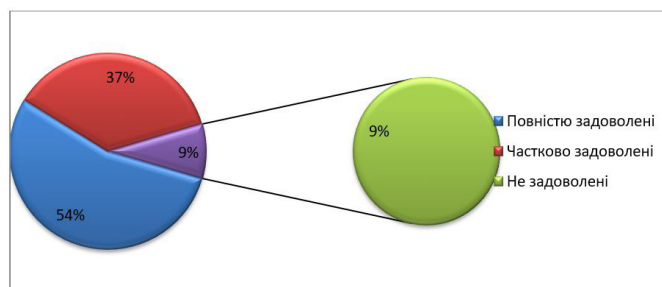


Рис. 6. Задоволеність якістю методичної допомоги

На питання «Чи задоволені Ви можливістю професійного зростання педагога, постійного підвищення кваліфікації, чергової та позачергової атестації?» 46 респондентів (21%) відповіли – повністю задоволені, 52 респондента (23%) – частково задоволені, 126 респондентів (56%) – не задоволені. Представимо результати у вигляді діаграми (рис. 7).

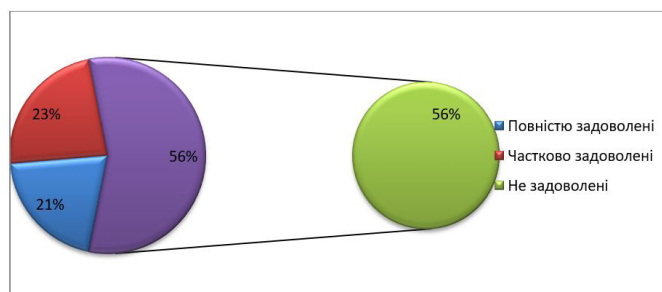


Рис. 7. Задоволеність можливістю професійного зростання педагога, постійного підвищення кваліфікації, чергової та позачергової атестації





Отже, більшість педагогів задоволені санітарно-гігієнічними умовами праці, безпекою перебування в ЗДО. Щодо останнього, то високі показники опитування пояснюються тим, що особлива увага керівництва закладів дошкільної освіти приділяється функціонуванню систем життєзабезпечення та евакуації, особливо у містах, де введені охоронні системи. Для того, щоб запобігти проникненню на територію закладу освіти сторонніх осіб, доводиться застосовувати комплекс заходів адміністративного та технічного характеру. У цілому, безпека закладів дошкільної освіти є не тільки актуальним суспільним завданням, але і найважливішим обов'язком керівництва будь-якого закладу освіти.

Результати дослідження свідчать, що керівництву закладу дошкільної освіти необхідно звернути увагу на матеріально-технічне оснащення закладу; зміст стратегічного планування діяльності ЗДО, оскільки не завжди приймаються колегалісні рішення спільно з педагогічним колективом з цього питання; можливість професійного зростання педагога, постійного підвищення кваліфікації, чергової та позачергової атестації; надання допомоги педагогу керівником та вихователем-методистом.

З цією метою управлінська діяльність керівника на засадах компетентнісного підходу повинна:

- створювати умови для неперервного розвитку професійної компетентності педагогів з урахуванням їх особистісних потреб, державних вимог та суспільного запиту;
- сприятливого психологічного клімату, атмосфери творчої співпраці в педагогічному колективі;
- обговорення з колективом необхідності розроблення та впровадження системи управління якістю у закладі, яке має розпочинатися із визначення компонентів (вимог), за якими здійснюватиметься процес безперервного вдосконалення якості освітньої діяльності;
- у рамках організації проектної діяльності в закладі дошкільної освіти через проведення семінарів-практикумів потрібно передбачити комплекс заходів з координації дій усіх фахівців ЗДО, спрямованих на створення організаційних умов управління якістю освіти при варіативності програмно-методичного забезпечення освітнього процесу.

### ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

На основі вивчення спеціальної літератури та практико-орієнтованої діяльності ЗДО встановлено, що ефективна діяльність закладів дошкільної освіти залежить від здатності керівника планувати, організувати, регулювати, контролювати та діагностувати роботу колективу з урахуванням компетентнісного підходу.

Перспективами подальших наукових досліджень вважаємо вивчення організації та керівництва ЗДО з боку батьків, діти яких відвідують заклади освіти.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

- Бабіч, Н.О. (2014). Управління дошкільним навчальним закладом у контексті інноваційного підходу. URL: [http://dnz.ucoz.net/blog/babich\\_n\\_upravlinnja\\_doshkilnim\\_navchalnim\\_zakladom\\_v\\_konteksti\\_innovacijnogo\\_pidkholdu/2014-02-04-29](http://dnz.ucoz.net/blog/babich_n_upravlinnja_doshkilnim_navchalnim_zakladom_v_konteksti_innovacijnogo_pidkholdu/2014-02-04-29)
- Єльнікова, Г.В. (2005). Управлінська компетентність: методичні матеріали. К.: Ред. загальнопед. газет.
- Карамушка, Л. М. (2003). Психологія управління : навч. посіб. для студ. вузів. К.: Міленіум.
- Керівництво дошкільним навчальним закладом: інформативно-методичні матеріали на допомогу керівникові дошкільного навчального закладу, (2007). Упор.: Н. Майор, Ю. Манилюк, М. Марусинець та ін. Тернопіль: Мандрівець.
- Мистецтво управління ДНЗ, (2013). Х.: Вид. група «Основа».
- Порох, Л. (2011). Шляхи інноваційних перетворень у закладах освіти. Рідна школа, 7, 10-13.
- Тимошко, Г. М. Культура управління загальноосвітнім начальним закладом у контексті культурно-освітнього аспекту розвитку суспільства. URL: [http://www.nbu.gov.ua/portal/Soc\\_Gum/Vchdpu/ped/2011\\_84/Tym1.pdf](http://www.nbu.gov.ua/portal/Soc_Gum/Vchdpu/ped/2011_84/Tym1.pdf)
- Хоруза, Л. Л (2007). Компетентнісний підхід в освіті: ретроспективний погляд на розвиток ідеї. Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка: зб. наук. праць. К.: КМПУ імені Б. Д.Грінченка. 178-183.
- Шоутен, Т., Даниленко, Л., Зайченко, О., Софій, Н. (2009). Менеджмент керівників закладів дошкільної і початкової освіти / за заг. ред. Даниленко; Всеукраїнський фонд «Крок за кроком». К.: СПД-ФО К. С. Парашин.

### REFERENCES

- Babich, N.O. (2014). Upravlinnja doshkil'ny'm navchal'ny'm zakladom u konteksti innovatsiynoho pidkholdu [Management of preschool educational institution in the context of innovative approach]. Retrieved from: [http://dnz.ucoz.net/blog/babich\\_n\\_upravlinnja\\_doshkilnim\\_navchalnim\\_zakladom\\_v\\_konteksti\\_innovacijnogo\\_pidkholdu/2014-02-04-29](http://dnz.ucoz.net/blog/babich_n_upravlinnja_doshkilnim_navchalnim_zakladom_v_konteksti_innovacijnogo_pidkholdu/2014-02-04-29)
- Yel'nykova, H.V. (2005). Upravlinska kompetentnist [Management competence]. Metodychni materialy. K.: Red. zahal'noped. hazet.
- Karamushka, L.M. (2003). Psykholohiya upravlinnya [Psychology of management]: navch. posib. dlya stud. vuziv. K.: Milenium.
- Kerivnytstvo doshkil'ny'm navchal'ny'm zakladom: informatyvno metodychni materialy na dopomohu kerivnykovi doshkil'noho navchal'noho zakladu (2007). [Management of a preschool educational institution: informative and methodical materials to help the head of a preschool educational institution]. Upor.: N. Mayor, YU. Manylyuk, M. Marusynets' ta in. Ternopil': Mandrivets'.
- Mystetstvo upravlinnya DNZ, (2013). [The art of school management]. KH.: Vyd. hrupa «Osнова».
- Porokh, L. (2011). Shlyakhy innovatsiynikh peretvoren' u zakladakh osvity. [Ways of innovative transformations in educational institutions]. Ridna shkola, 7, 10-13.
- Tymoshko, H.M. (2011). Kul'tura upravlinnya zahal'noosvitnim nachal'ny'm zakladom u konteksti kul'turno-osvitn'oho aspektu rozvytku suspil'stva. [The culture of management of a secondary school in the context of the cultural and educational aspect of society development]. Retrieved from: [http://www.nbu.gov.ua/portal/Soc\\_Gum/Vchdpu/ped](http://www.nbu.gov.ua/portal/Soc_Gum/Vchdpu/ped).
- Khoruzha, L.L. (2007). Kompetentnisnyy pidkhid v osviti: retrospektivnyy pohlyad na rozvytok ideyi. [Competence approach in education: a retrospective view on the development of the idea] Pedahohichna osvita: teoriya i praktyka. Psykholohiya. Pedahohika: zb. nauk. prats'. K.: KMPU imeni B. D.Hrinenka, 178-183.
- Shouten, T., Danylenko, L.I., Zaychenko, O.I., Sofiy, N.Z. (2009). Menedzhment kerivnykiv zakladiv doshkil'noyi i pochatkovoyi osvity [Management of heads of preschool and primary education institutions]. Vseukrayins'kyu fond «Krok za krokom». K.: SPD-FO K.S. Parashyn.

Статтю подано до редколегії 15.08.2020 р.  
Рекомендовано до друку 04.09.2020 р.

**Наталія Мукан,**

доктор педагогічних наук, професор,  
професор кафедри педагогіки та інноваційної освіти  
Національний університет «Львівська політехніка»  
(м. Львів, Україна)

**Nataliya Mukan,**

Sc.D. (Education), Full Professor,  
Professor of the Department of Pedagogy  
and Innovative Education  
Lviv Polytechnic National University  
(Lviv, Ukraine)  
*nataliya.v.mukan@lpnu.ua*  
*ORCID ID 0000-0003-4396-3408*  
*ResearcherID: A-5027-2017*

**Оксана Шийка,**

кандидат педагогічних наук,  
викладач Львівського техніко-економічного коледжу  
Національний університет «Львівська політехніка»  
(м. Львів, Україна)

**Oksana Shyika,**

PhD (Education),  
Senior Instructor at Lviv Technical and Economic College,  
Lviv Polytechnic National University,  
(Lviv, Ukraine)  
*shyyka@ukr.net*  
*ORCID ID 0000-0002-0649-1205*

**Юлія Шийка,**

кандидат педагогічних наук, доцент,  
доцент кафедри прикладної лінгвістики,  
Національний університет «Львівська політехніка»  
(м. Львів, Україна)

**Julia Shyika,**

PhD (Education), Assistant Professor,  
Associate Professor of the Department  
of Applied Linguistics,  
Lviv Polytechnic National University,  
(Lviv, Ukraine)  
*Julia-shyika@ukr.net*  
*ORCID ID 0000-0003-2474-0479*

**УДК 378.4.014.5 (436)****СИСТЕМА ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ В АВСТРІЇ**

**Анотація.** У Стаття присвячена аналізу специфіки сучасної системи забезпечення якості університетської освіти в Австрії на основі виконання історико-педагогічного дослідження. Відповідно до мети та завдань дослідження автори використали теоретичні та прикладні методи дослідження (описовий, статистичний, порівняльний, аналітичний метод, метод узагальнення, інтерпретації даних, логічний, структурний, системний метод, а також методи індукції і дедукції; інтерв'ю, опитування, анкетування). У статті представлена методологія аналізу забезпечення якості освіти



в австрійських університетах. Автори висвітлюють теоретичні та методологічні основи процесу забезпечення якості університетської освіти в досліджуваній країні. Проаналізовано забезпечення якості університетської освіти в Австрії відповідно до структурно-функціональної моделі. Ця модель охоплює концептуальний, цільовий, операційний та оцінювальний компоненти. Представлено класифікацію та характеристику ресурсів дослідження якості університетської освіти в Австрії. Охарактеризовано сучасні тенденції розвитку системи забезпечення якості університетської освіти, а також виконано аналіз та порівняння європейських та австрійських стандартів кваліфікації. Автори представляють висновки з виконаного дослідження та обґрунтовують необхідність проведення подальших досліджень.

**Ключові слова:** Австрія; освіта; система забезпечення якості; університет.

## QUALITY ASSURANCE SYSTEM OF THE UNIVERSITY EDUCATION IN AUSTRIA

**Abstract.** The article deals with the analysis of specificity of modern quality assurance system of the university education in Austria based on the historical and pedagogical research. According to the aim and objectives of the research, the authors used theoretical and applied research methods (descriptive, statistical, comparative, analytical, generalisation, interpretation, logical, structural, systemic methods, induction, deduction; interviews, polls, questioning). In the article, the methodology of the analysis of education quality assurance in Austrian universities has been presented. The authors highlight theoretical and methodological fundamentals of the process of quality assurance of the university education in the country under research. The authors analyse quality assurance of the university education in Austria according to the structural and functional model. This model comprises conceptual (concepts that underlie the quality assurance of university education), goal setting (goals and plan for their implementation), instrumental (mechanisms: professional, educational and cultural standards, system of conferring of educational qualification levels and scientific degrees; quality management; accreditation, assessment, ISO standards, overall quality management) and assessing components. It has been found out that the system of quality assurance of university education in Austria is being implemented in three stages: programming (analysis of the current situation, adopting of fundamental standards, clear definition of quality, its purpose, activity directions, choice of tools), implementation (choice of mechanisms, standards, ways of quality assurance, quality management; ISO standards, overall quality management, spheres of implementation (R&D, academic process, internal services, professional development of employees), evaluation (programs, evaluation techniques, indicators of success; types of evaluation (indirect, traditional, non-traditional, content-oriented, organizational and structural). The authors present the classification and characteristics of university education quality research resources in Austria. They characterise the contemporary tendencies of the development of the system of university education quality assurance as well as analyse and compare European and Austrian qualification standards. The authors present conclusions and substantiate the necessity for further studies.

**Keywords:** Austria; education; quality assurance system; university.

### INTRODUCTION

At the beginning of the 21st century, special attention is paid to the role of the university in the knowledge society (Mukan, Havrylyuk, & Stolyarchuk, 2015). An increasing interest in higher education quality assurance has been developed in latest years. Recent evidence suggests that quality assurance is based on the concept of higher education as main recourse for qualified specialists training, an increase of labour productivity and competition level on the international labour market. Hence, the state investment in higher education development has been increased. This demands to raise the accountability level of universities, which offer educational services, improvement of the effectiveness of their R&D as well as stimulation of innovative activity that is measured with the mechanisms and procedures of quality assurance system in higher education.

There is an urgent need to address the modernization of Ukrainian education according to European requirements as far as Ukraine has implemented the policy aimed at the integration into European educational and scientific space. According to the ratified Ukraine – European Union Association Agreement, the strategy of cooperation in scientific and education area, and in youth policy is being developed. It requires reformation of higher education, updating of its content and operational components, directing, and enhancing the quality of future professionals training. These outlined tasks require the introduction of quality assurance system in educational sector with the purpose to approach Ukrainian higher education to European standards, the creation of conditions for strengthening cooperation between state authorities, business, and higher educational establishments for further training of competitive human capital, which will promote high-tech and innovative development of the country. It is necessary to develop the concept of quality assurance in education, the usage of appropriate mechanisms of its realization, as well as transparent procedures of quality assessment of educational services, provided by Ukrainian universities.

Quality assurance system of higher education comprises subsystems of internal and external quality assurance, which are being developed both by universities and educational management at the national level. It is necessary to clarify, that developed European countries have relevant experience in solving the problem of higher education quality assurance. Austria is one of the leaders of European higher education space, where the level of youth unemployment is the lowest and higher education has a consistently high rating in Europe (Hernanz, & Jimeno, 2017). Questions are mainly emphasized on high professional competence and creativity of specialist and his/her spiritual, social, multicultural development.

The analysis of scientific and pedagogical literature reveals that scientists all over the world research various aspects of higher education quality assurance in developed countries (Manatos, Sarrico, & Rosa, 2017). A great deal of previous research into the problem of quality assurance has focused on education and educational services (Goeudevert, 2002; Keller, 2014). Different theories exist in the literature regarding higher education modernisation (Erkkilä, & Piironen, 2014; Tight, 2014); social, political, economic aspects of higher education (Altbach, Gumpert, & Berdahl, 2011); higher education quality in the international context (Bernhard, 2012); quality of higher education



(Bryson, 2016; Chen, Chen, & Padry, 2017). There is a large volume of published studies describing the quality assurance of higher education (Rosa, & Teixeira, 2014).

Pettersen study mechanisms and tools of quality assurance in university education (Pettersen, 2015). Mehta, Verma, and Seth (2013) analyse total quality management. Blanco-Ramírez and Berger (2014), Jansen, Rosewell, and Kear (2017) research various aspects of universities' accreditation. Asif and Raouf (2013) analyse the quality of university academic process.

The results of research database analysis, as well as Ukrainian experience study, show the contradictions between dynamic development of higher education system and insufficient development of regulatory and legal, organizational, scientific and methodical support of university education quality assurance; the need for quality assurance of Ukrainian higher education and discrepancy of procedures of its realizations both on state and university level; the objective need for a comprehensive analysis of productive ideas of foreign experience of university education quality assurance and fragmentariness of its study in Ukrainian pedagogical theory and practice; the need for higher education system of Ukraine restructuring and the need for forecasting trends in its development on the basis of comprehension of the foreign experience and achievements.

So, the objective need in studying pedagogical phenomena which are typical for developed countries and searching the possibility for the application of the best results of Austrian experience has specified the topic of our research.

### **THE AIM AND RESEARCH TASKS**

The analysis presented in this article is drawn from a broader qualitative study, examining the quality assurance system of the university education in Austria. Thus, the aim of the article is to present the research results. According to the aim we have defined the objectives, namely: to present the research methodology and historiography of the problem under research as well as to conduct analysis of the key research notions and categories; to determine the specificity of the Austrian university education development according to the tendencies of European higher education space formation; to characterise the modern system of university education quality assurance in Austria.

### **RESEARCH METHODS**

According to the aim and objectives of our research, we used theoretical and applied research methods. There are several theoretical instruments, namely descriptive, statistical and comparative methods, available for studying the specificity of university education in Austria as well as in Ukraine. We used the analytical method for data collection, generalisation, and interpretation of theoretical and applied aspects of university education quality assurance. The logical method offered an effective way to reveal a mechanism for determining the set of notions in the sphere of quality assurance in university education. The study used structural and systemic methods to gain the insights and components of the system as well as their interrelations. We used induction and deduction to generalise the gathered theoretical and factual materials.

We have used applied methods, namely interviews with educators from University of Graz (Austria), polls and questioning of teachers etc. for gaining raw pedagogic materials.

The methodology of our research dedicated to the problem of comparative pedagogy resulted in the study of its subject based on the complex of theories, concepts, approaches which are used in pedagogy, philosophy, psychology, and economics. We emphasize on the use of systemic, complex, personal and activity-based, axiological, monographic, logical, historical, content approaches. The use of the structural and functional model of the quality assurance system of Austrian university education developed based on theses presented in the scientific works of Hulscher and Pasternack (2008) underlie the methodology of the research.

### **RESEARCH RESULTS**

According to the structural and functional model, the system of quality assurance in university education of Austria comprises several components: conceptual, goal setting, instrumental, and assessing.

There is some uncertainty about the terminology. The terms "education" and "educational service" are commonly used notions and yet these are concepts difficult to define precisely because of their social, philosophical, economic, pedagogical aspects. While a variety of definitions of the term "educational service" have been suggested, we determine the main characteristics of educational service. Among them, we outline imperceptibility or low degree of perceptibility; inseparability from the source of the service; changeability of the educational services quality; impossibility to conserve educational services. It should be mentioned that educational services are characterised by specific features among which there are collective consumption, the absence of a direct money equivalent, the simultaneous rendering and encouraging of spiritual values, careful attention of the society to the educational sphere, impossibility to resale etc.

Although differences of opinions still exist, there appears to be some agreement that "quality of education" refers to multidimensionality (poly-aspect) and multiple factors; dependence of the quality definition on different points of view, aspects of consideration of the educational system; interconnection with the goals of educational system functioning; the achievement of specific educational goals, which is a characteristic feature of quality. It is worth mentioning that quality level measurement involves the specialists of the educational area, consumers of educational services, and authorities, which carry out its financing, employers. So, the quality of education is a grading category.

The retrospective analysis of the Austrian university education development and functioning has shown that the number of innovative steps in the field of higher education was minimal and university traditions have not been lost. The situation has changed only after Austria became the member of the European Union.

It is important to bear in mind that Austrian universities function according to the basic principles of the Bologna Declaration. The entry of Austria into the Bologna Process has contributed to the strengthening of the requirements for the national system of education quality assurance, as well as to the search for mechanisms of internal quality assurance of educational establishments' activities. It has been found that the Law "On University" (2002) marked the new stage in the development of the Austrian system of university education. Nowadays, universities are guided by the





principles of freedom of learning, the interconnection between scientific research and education, freedom of teaching, the active students' participation in issues related to education, internationalism, the active interaction of university staff, gender equality, social equality of chances, and consider the needs of people with special needs. The Law defines the obligation of the development and improvement of the quality assurance system of Austrian universities.

Recent research has suggested that the Agency for Quality Assurance and Accreditation Austria (AQAA) (2014), which was established in 2004, plays the main role in assuring the quality of university education. Successfully cooperating with corresponding international organizations the agency certifies the efficiency and effectiveness of the internal system of quality management in universities and promotes their further development and improvement with the help of audit.

We distinguish the ways of reforming Austrian university education, which synchronize with contemporary international trends of the development of quality assurance system in university education (drawing attention of governments and international organizations to the problems of ensuring access to education, the graduation and further employment in growing competition on the international labour market and the need to reduce spending on the training of highly skilled professionals; the spread of globalization processes, which stimulate universities and governments to ensure the quality of university education and demonstrate its ability to provide it; support of the internal European market through the free circulation of goods, services and labour), which underlie both European and Austrian qualification standards.

There is the evidence to suggest that the main reform directions of university education in Austria expect to increase the mobility of students and teachers. The current study kept track of the development of a clear and comparable system of documents and education completion according to the three-cycle system of studying (bachelor, master, and doctor degree). We found that there is the evidence of the successful implementation of the European Credit Transfer and Accumulation in the Austrian university education as well as the introduction of the modular training system. Austrians introduced the double degree programs and developed the lifelong learning system, considering the social dimensions of education. It is interesting to note the development of national qualifications framework and effective education quality assurance system. In particular, the Agency for Quality Assurance and Accreditation Austria was established and registered in the European register of agencies for higher education quality assurance (Agentur für Qualitätssicherung und Akkreditierung Austria, 2017).

As it is mentioned above, the system of quality assurance in Austrian university education comprises several components: conceptual, goal setting, instrumental, and assessing. The assessing component comprises such structural components as determining of education quality level, development of quality and assessing the quality of education. The goal-setting component covers defining the goals of education quality and drawing up an appropriate action plan. The conceptual component encompasses the concepts that underlie the implementation of education quality assurance and specific tools for education quality assurance. The instrumental component involves appropriate tools and mechanisms for quality assurance in university education of Austria.

Regarding the evaluation, target, conceptual components of the quality assurance of the Austrian university education, we have analysed the plans of the development of several Austrian universities, in particular, Karl-Franzens University of Graz, Danube University Krems, University of Innsbruck, Medicine University of Graz, Paris Lodron University of Salzburg, etc.

The use of qualitative case-study gave us the possibility to assume that the assessing component of the quality assurance system of university education in Austria is highlighted in the strategic plans of university development and involves the analysis of current situation and indicators of quality assurance (input). This comprises the introduction of the total culture of quality that is a part of the university's intellectual capital, corresponding changes in the university's strategy, optimization of all management processes, improvement of external communications, development of criteria system for assessing the quality of work of various departments and individual officials.

The current study has found that the goal setting component is a refinement of the strategic objectives of university quality management, which includes the development of effective organizational structure, development of the plan for the specific goal and objectives implementation, and the selection of appropriate tools for their achievement. The most obvious finding to emerge from the analysis is that establishing of specific goals in achieving quality indicators is based on an elaborate structure, responsibility of staff members, continuous monitoring and evaluation, interconnections at all levels. This enhances the optimization of existing tools for achieving quality, the intensive exchange of information and clarification of goals, actions and specific indicators, activation of employee participation in quality development (quality structure), improving the relationship between individual quality assurance tools as well as the implementation of planned measures in the framework of the quality audit.

Another important finding was that the conceptual component involves formulating of the concept of the university activities (development), namely, the set of key provisions defining the general direction of its functioning. The results of this study indicate that conceptual component of the quality assurance system at Austrian universities is oriented towards the general principles of quality management (Hajrizi, 2012) and international standards in the field of quality assurance in higher education. It refers to such areas of the university activities as scientific research (to ensure the quality of the educational process and increase the competitiveness of the university in the national and international educational services market). On the question of teaching and studying, this study found the massive support of students in the educational process, improvement of the content of the educational process, assessment, and improvement of the organization of teaching and studying, new ideas and concepts for improvement and further development of teaching quality. We should note the professional development of scientific and pedagogical staff of universities as an important aspect of the conceptual component. With respect to previous findings, it was found that





Austrian universities embrace administrative (the system of strategic goals of the university, the processes of their development and the plan of achievement), financial (effective use of university funds, obtaining of external financing through the system of grants) as well as social and culture infrastructures.

The results of this study indicate that the most important mechanisms for quality assurance and management of university education in Austria are as following: audit (partner assessment, i.e. universities evaluate their own management systems and put forward recommendations for their improvement), university accreditation (assessment of universities and their curricula for compliance with certain criteria), evaluation (examination of university activities according to specific criteria and estimating the level of its competitiveness in the education service market), system of educational levels and scientific degrees provided, universities ranking (determining the position of the university according certain indexes in the education service market) (Millot, 2015), system of quality management of education (instrumental component). The audit is carried out by an independent quality assurance agency to evaluate the management system and put forward recommendations for its improvement. In Austria, private universities, the courses of which provide for a recognized educational qualification level, are accredited by the Austrian Quality Assurance and Accreditation Agency on a regular basis. One interesting finding is that Austrian universities use reflection to assess their own activities. This process involves tracking the changes in the dynamics according to separate indicators and progress in achieving the university goals.

It is interesting to note that the system of educational qualification levels and scientific degrees in Austria has its own specifics, and rating is an integral part of the educational system of the country. The analysis of the positions of Austrian universities in such world rankings of higher educational establishments as Academic Ranking of World Universities, the Times Higher Education World University Rankings, the QS World University Rankings, and others has been carried out.

According to the Austrian higher education regulatory framework, each university establishes its own quality management system and provides the mandatory verification of its functioning involving independent experts, quality control of various university activities results, conducting monitoring of compliance with educational standards with a focus on transparent international criteria of the external evaluation of university functioning.

The results of this study suggest that there is no confident interpretation of the concept "quality of education". At the same time the quality of university education is based on the close integration of philosophical, pedagogical, economic, sociological concepts and approaches that are used to characterize the significance of the category "quality" (quality as absolute assessment, quality as a property of the product, quality as a correspondence to the purpose; quality as a correspondence to the value; quality as a correspondence with standards; quality as a level of satisfaction of consumer demands). The use of these approaches provides the possibility to define its specificity in the educational field, especially its multiple-factor and multidimensional nature, dependence of its definition on the existence and functioning of interconnected components of the higher education system, the interrelation with its purpose and tasks as well as involvement of the educators, education services consumers, education authorities, employers in the definition of its level, education quality grading.

The study has confirmed the main ways of reforming university education in Austria, according to the trends typical for the process of the European Higher Education Area formation (focusing the attention of Governments and international organizations to the problem of ensuring the availability of education, its completion and further employment in the face of growing competition in the international labour market and the need to reduce spending on the training of highly skilled specialists; the spread of globalization processes, which prompt universities and governments to ensure the quality of university education and demonstrate the ability to provide it; support for the internal European market through the free circulation of goods, services and labour). Firstly, Austria created the national contact centre of the Bologna process and harmonized its national legislation with the European one in the field of higher education. Secondly, the country under research created the National agency for quality assurance and accreditation as well as established the network communication for development of cooperation in ensuring the quality of education. In addition to these activities, there is the evidence of the wide support of reforms by universities in the context of the European Higher Education Area trends.

The results of this study indicate that the strengthening of the requirements for the national system of education quality assurance and the use of mechanisms of the internal quality assurance of educational services of universities (Cardoso, Rosa, Videira, & Amaral, 2017) has been predetermined by the accession of Austria to the Bologna Declaration. According to the structural and functional model, the system of quality assurance in Austrian university education covers conceptual (concepts that underlie the quality assurance of university education), goal setting (goals and plan for their implementation), instrumental (mechanisms: professional, educational and cultural standards, system of conferring of educational qualification levels and scientific degrees; quality management; accreditation, assessment, ISO standards, overall quality management) and assessing components. It has been found out that the system of quality assurance of university education in Austria is being implemented in three stages: programming (analysis of the current situation, adopting of fundamental standards, clear definition of quality, its purpose, activity directions, choice of tools), implementation (choice of mechanisms, standards, ways of quality assurance, quality management; ISO standards, overall quality management, spheres of implementation (R&D, academic process, internal services, professional development of employees), evaluation (programs, evaluation techniques, indicators of success; types of evaluation (indirect, traditional, non-traditional, content-oriented, organizational and structural).

The evidence from this study suggests the broad usage of different tools to provide quality of education in modern Austrian universities. Among them, we outline traditional ones – professional communication, examination, reputation and social monitoring, didactics of higher education, the system of knowledge monitoring, autonomy, and scientific freedom, reporting etc. There are tools close to higher education sphere – assessment based on index system,



the system of reporting and monitoring, rating, accreditation, librametrix, students polling). The Austrian universities widely use transferred from other areas instruments and algorithms of external and internal mechanisms to provide university education quality. Among them, we outline quality audit, certification focused on the success of recourse division system, benchmarking, motivation, knowledge management etc.

### CONCLUSION AND PROSPECTS FOR FURTHER RESEARCH

We presented the results of the study, dedicated to examining the quality assurance system of the university education in Austria. The present study was designed to present the research methodology and historiography of the problem under research and to conduct the analysis of the key research notions and categories. We determined the specificity of the Austrian university education development according to the trends of European higher education space formation. The results of our research highlight the specificity of the system of quality assurance which comprises conceptual, goal setting, instrumental, and assessing components.

The findings of our study complement those of earlier ones and provide valuable insights into the problem under research. But there is the evidence that further studies need to be carried out to validate the detailed insights into the quality assurance system in the Austrian university education and its impact on the efficacy of university development.

### REFERENCES

- Agency for Quality Assurance and Accreditation Austria. (2014). Quality audit in the European higher education area: a comparison of approaches. Retrieved from: <http://www.facultas.wuv>.
- Agentur für Qualitätssicherung und Akkreditierung Austria. (2017). Retrieved from: <https://www.aq.ac.at/de/index.php>
- Altbach, Ph. G., Gumpert, P. J., & Berdahl, R. O. (2011). American higher education in the twenty-first century: social, political, and economic challenges. USA, Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press. doi: 10.1353/rhe.2006.0027
- Asif, M., & Raouf, A. (2013). Setting the course for quality assurance in higher education. *Quality & Quantity*, 47(4), 2009–2024. doi: 10.1007/s11135-011-9639-2
- Bernhard, A. (2012). Quality assurance in an international higher education area: a case study approach and comparative analysis. *Tertiary education and management*, 18(2), 153–169. doi: 10.1080/13583883.2012.654504
- Blanco-Ramírez, G., & Berger, J. B. (2014). Rankings, accreditation, and the international quest for quality: organizing an approach to value in higher education. *Quality Assurance in Education*, 22(1), 88–104. doi: 10.1108/QAE-07-2013-0031
- Bryson, C. (2016). Engagement through partnership: students as partners in learning and teaching in higher education. *International journal for academic development*, 21(1), 84–86. doi: 10.1080/1360144X.2016.1124966
- Cardoso, S., Rosa, M. J., Videira, P., & Amaral, A. (2017). Internal quality assurance systems: “tailor made” or “one size fits all” implementation?” *Quality assurance in education*, v. 25(3), 329–342. doi: 10.1108/QAE-03-2017-0007
- Chen, I-Sh., Chen, J.-K., Padró, F. F. (2017). Critical quality indicators of higher education. *Total Quality Management & Business Excellence*, 28(1–2), 130–146. doi: 10.1080/14783363.2015.1050178
- Erkkilä, T., & Piironen, O. (2014). Shifting fundamentals of European higher education governance: competition, ranking, autonomy and accountability. *Comparative education*, 50(2), 177–191. doi: 10.1080/03050068.2013.807643
- Goeudevert, D. (2002). *Der horizont hat flügel: die zukunft der bildung*. Deutschland, Berlin: Ullstein: Ullstein-Taschenbuchverl.
- Hajrzi, E. (2012). Using modern management concepts and tools for developing advanced quality management systems in new higher education institutions. *IFAC Proceedings Volumes*, 45(10), 62–66. doi: 10.3182/20120611-3-IE-4029.00014
- Hernanz, V., & Jimeno, J. F. (2017). Youth unemployment in Europe: recent development and old problems. *CESifo Forum*, 2(18), 3–10.
- Hölscher, M., & Pasternack, P. (2008). Internes Qualitätsmanagement im Österreichischen Fachhochschulsektor. *Zeitschrift für Hochschulrecht, Hochschulmanagement und Hochschulpolitik: ZFHR*, 7(4), 97–106.
- Jansen, D., Rosewell, J., & Kear, K. (2017). Quality Frameworks for MOOCs. In: V. Jemni, J. M. Kinshuk, M. K. Khribi (Eds.). *Open Education: from OERs to MOOCs. Lecture Notes in Educational Technology. Lecture Notes in Educational Technology* (pp. 261–282). doi: 10.1007/978-3-662-52925-6\_14
- Keller, F. (2014). *Strukturelle faktoren des bildungserfolgs. Wie das bildungssystem den übertritt ins berufsleben bestimmt*. Deutschland, Berlin, Heidelberg: Springer.
- Manatos, M. J., Sarrico, C. S., & Rosa, M. J. (2017). The integration of quality management in higher education institutions: a systematic literature review. *Total Quality Management & Business Excellence*, 28(1–2), 159–175. doi: 10.1080/14783363.2015.1050180
- Mehta, N., Verma, P., & Seth, N. (2013). Total quality management implementation in engineering education in India: an interpretive structural modelling approach. *Total quality management & Business excellence*, 25(1–2), 124–140. doi: 10.1080/14783363.2013.791113
- Mukan, N., Havrylyuk, M., & Stolyarchuk, L. (2015). Theoretical Framework of Leadership in Higher Education of England and Wales. *Comparative Professional Pedagogy*, 5(1), 39–45. doi: 10.1515/rpp-2015-0019
- Millot, B. (2015). International rankings: universities vs. higher education systems. *International journal of educational development*, 40, 156–165. doi: 10.1016/j.ijedudev.2014.10.004
- Petterson, I. J. (2015). From metrics to knowledge? Quality assessment in higher education. *Financial Accountability & Management*, 31(1), 23–40. doi: 10.1111/faam.12048
- Rosa, M. J., & Teixeira, P. (2014). Policy reforms, Trojan horses, and imaginary friends: the role of external stakeholders in internal quality assurance systems. *Higher Education Policy*, 27(2), 219–237. doi: 10.1057/hep.2013.20
- Tight, M. (2014). Collegiality and managerialism: a false dichotomy? Evidence from the higher education literature. *Tertiary Education and Management*, 20(4), 294–306. doi: 10.1080/13583883.2014.956788

*Статтю подано до редколегії* 11.10.2020 р.

*Рекомендовано до друку* 01.11.2020 р.



**Світлана Шевченко,**

старший викладач кафедри «Іноземні мови»,  
Таврійський державний агротехнологічний університет  
імені Дмитра Моторного  
(м. Мелітополь, Україна)

**Svitlana Shevchenko,**

Assistant professor,  
Foreign languages department,  
Dmytro Motornyi Tavria State Agrotechnological University  
(Melitopol, Ukraine)  
*svitlana.shevchenko@tsatu.edu.ua*  
ORCID ID 0000-0001-6338-1187

**УДК: 378.147: 811.111**

## **ІНТЕРАКТИВНІ МЕТОДИ ВИКЛАДАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У ЛІТНЬОМУ ТАБОРІ**

**Анотація.** Статтю присвячено дослідженню переваг викладання англійської мови у літніх таборах з урахуванням особистісно орієнтованого напрямку методики викладання, що є невід'ємною частиною інтерактивних методів навчання іноземної мови. З'ясовано, що інтерактивне навчання – це навчання, засноване на теоріях навчання, висловлених низкою психологів освіти, наприклад Еріксоном. Його ідеї були реалізовані в програмі під назвою «Супер навчання». Ця програма базується на дослідженнях, які вказують на те, що навчання стає тоді ефективним, коли учень перебуває у стані розслаблення та коли матеріал подається за допомогою різноманітних методів навчання. Було виявлено, що максимальне навчання відбувається тоді, коли інформація сприймається різними органами почуттів і найкраще інтегрується, коли використовується як досвід у процесі навчального процесу. На основі цих теорій викладачам англійської мови пропонується створювати та представляти класи, що передбачають інтерактивне навчання. Інтерактивна спрямованість занять з іноземної мови – це один з головних компонентів, методичних та педагогічних прийомів, завдяки яким можна досягти якісних результатів. Авторка акцентує увагу на важливості та ефективності застосування інтерактивних методів у процесі викладання англійської мови в умовах реалізації програм роботи літніх таборів, які пропонують відпочинок, оздоровлення та заняття англійської з волонтерами країн світу. У статті розглянуто дидактичні передумови організації інтерактивного навчання під час літнього відпочинку, проаналізовано ефективність кожного наведеного прикладу інтерактивного завдання. Доведено, що інтерактивні заходи є дуже ефективними і їх легко запровадити з-поміж учнів будь-якої вікової групи. Окрім того, інтерактивні заходи приносять задоволення; вони стимулюють дітей до легкого вивчення мови. Інтерактивні заняття мають атмосферу освітньої взаємодії між учнем та викладачем, що добре впливає на якість вивчення англійської мови.

**Ключові слова:** інтерактивні методи, літні табори, викладання англійської, творчий підхід, інтерактивні завдання, заняття інтерактивної спрямованості.

## **INTERACTIVE METHODS OF TEACHING ENGLISH IN A SUMMER CAMP**

**Abstract.** The article deals with the problem of interactive methods introduction in the process of teaching English in summer camps with the programs of realization the tasks of recreation, recovery and learning English. The author gives an outline of the main tasks and types of interactive activities which are popular in a summer camp to reinforce autonomy and motivation of children. All the examples given in the article were introduced in the summer camp "Forest song", Yakymivka district Zaporizhzhia region by the members of international organization AISEC. Brainstorming technique, pair work, role play, quests, mingle tasks, project work, outdoor games are the most popular interactive tasks and activities in a summer camp. Interactive tasks and activities are considered as effective methods to improve the quality of foreign language teaching and learning. Besides, the role of the interactive methods of teaching is stressed as to their positive effect not only at language competence but some personal characteristics and interrelations within a group of children as well. Interactive methods enable not to forget that every learner is unique and brings to the process of education his/her personal opinion, point of view and attitude. Interactive classes have atmosphere of educational interaction between a learner and an educator that, in its turn; effects positively at the quality of learning English language. Interactive methods of teaching English in a summer camp with foreign volunteers, capable to remove communication barriers, help to overcome psychological discomfort, raise self-assessment, improve memory and creative way of thinking, develop respect for the representatives of different cultures, tolerance and ethical behavior.

**Keywords:** interactive methods, summer camps, teaching English, creative approach, interactive activities, interactive classes.



## INTRODUCTION

According to European Council recommendations and educational program demands of communicative competence of students set the goals of getting skills of expressing their own point of view in logic and consistent way. Students should learn how to agree or disagree with the opponent in polite and proper way.

Introduction of interactive methods of teaching English will help to make the process of education more effective and perfect.

**Analysis of current research.** There are a lot of research and scientific works of Ukrainian and foreign methodologists, scientists and linguists about effectiveness of interactive methods of teaching (Dziuba L.A., Kots' M.O., Borzova Ye.V., Nikolaieva S.Y., Brown D., Karel L.). All these methodologists and scientists have proved that interactive methods of teaching English are capable to remove communication barriers, help with psychological discomfort, raise self-assessment, improve memory and creative thinking. The aim of classes with interactive methods of teaching English is to organize comfortable atmosphere where every student feels his/her success and necessity; the process when a student and a teacher are equal entities of education.

**The aim of the article** is to prove that interactive activities in the process of learning and teaching English play one of the main roles for making this process cognitive, exciting and effective one.

Atmosphere of interaction enables to become a real leader to a teacher among his or her students. A teacher should organize the work of children in a way that they would like to be initiative participants. Using interactive methods change the role of a teacher. Now a teacher is an advisor, partner, coordinator, and a student becomes a rightful participant of education process. The main requirement to interactive methods application is creativity of a teacher that will provide nonstandard, effective and interesting classes.

**Formulation of the task.** Interactive learning is learning based on theories of learning expressed by a number of educational psychologists, for example, Erickson. His ideas were realized in the program called super learning. This program is based on the studies which indicate that learning and retention are maximized when a learner is in a state of relaxation and when material is presented through a variety of learning modalities. It has been found that maximal learning occurs when information is taken through a variety of senses and is best integrated when used as an experience during the learning process. Based on these theories the teachers of English are encouraged to create and present classes involving interactive learning (Bobkov V., 2002, p. 23).

There are a lot of types of interactive activities for little kids, teenagers and adult learners. The teachers can choose specific interactive activities for their learners taking into account the age, interests, level of English, even emotional state. Using interactive methods of teaching English in the classroom has some psychological barriers and restrictions. Usually, in the classroom the learners are afraid of making mistakes, misunderstanding; getting bad mark, to making fun of themselves. The teacher should create the atmosphere of confidence among the learners. The learners should relax and believe in their success. The atmosphere of summer camps is ideal for realizing the goals of interactive classes. Attending English classes in the camp the children can relax and enjoy the process of learning English. They know that they will not get bad marks for their mistakes, their parents are far away and attending classes is not compulsory.

## RESEARCH METHODS AND RESULTS

Nowadays there are a lot of summer camps with English learning programs in Ukraine. The greatest advantage of these programs is teaching English with native speakers or volunteers from different countries. Besides, the atmosphere of summer camps is ideal for informal communication. Everyday classes with foreign volunteers and interactive activities help children to overcome language barrier and become fluent users of English.

It is not a secret that in a summer camp children would like to relax that is why not all interactive methods are good for realizing there. My experience of teaching English in the summer camp proves that the most popular and famous interactive activities among children and teenagers are the following:

- brainstorming;
- mingle;
- role play;
- project work;
- quests;
- outdoor games;
- pair work.

All the above mentioned interactive activities have different goals, tasks, approaches and methodology of teaching.

Brainstorming is an activity used to generate ideas in small groups. The purpose is to generate as many ideas as possible within a specified period of time. There are a lot of brainstorming activities but, as it was mentioned above, not all interactive activities are good for summer camps. The examples of the most famous among children are the following:

### Our friend Fred

Language focus: daily routines using verbs make, do, take, have and get in Present Simple.

Level: Upper beginner to intermediate.

Number of students needed: two or more.

Task: to talk about a typical day in the life of "Fred". Write the verbs make, do, take, have and get on the board. Let the children call out the verbal phrases and/ or combinations they know. Write their suggestions under the appropriate verb. Then with each child in turn, describe Fred's day.

Then children work in pairs or small groups and describe their daily routines to one another (Dzhennifer L., Lebedev R., 2001, p. 31).





Matching pictures

Language focus: describing physical appearance (eyes, hair, height, weight, etc.)

Level: Upper beginner to intermediate

Number of students needed: an even number

Task: to describe the appearance of “Messy Mel” or “Neat Natalie” to one’s partner. Each student has a blank sheet of paper. Student A must describe and draw one of the characters in as much detail as possible in two minutes. Student B must listen carefully and draw the character according to the description. Student B must not look at Student A’s drawing. When the task is complete, the partners may compare drawings (Dzhennifer L., Lebedev R., 2001, p. 36).

There are some variations of this activity with describing clothing, body positions, and prepositions of position.

Mingle tasks are an effective way to involve students actively in communicative interactions and increase their talking time. A mingle is an activity where a student approaches a class or a group mate, talks for a while, and then moves on to speak to another one. The distinctive features of a mingle activity are that all the students work simultaneously, in pairs or small groups, and switch from one class(group) mate to another while speaking, listening, and taking notes. Face-to-face interaction with at least a few other students is the principal goal (Borzova E., 2014, p. 20). During mingle tasks the teacher cannot control every student and usually focuses on those who need special support.

There are three types of mingle tasks. All of them have different goals. For example, form-focused mingles help learners practice grammar and vocabulary in simple situations with a focus on communicative functions, such as asking for advice, expressing regret, or making suppositions (Borzova E., 2014, p. 23). This type of mingle activity is very popular among the children in the summer camp. The example of such type of mingles is the task “Find someone who ...” (Sarkisian V., Pylypenko, K., Hartigan R., 2016, p. 10). This task helps children to practice different English grammar tenses. For example, to practice the Present Simple tense the students complete a survey on how their friends spend their holidays, days off, evenings, free time, etc. The example of the task is in Table 1.

**Table 1**

**Find someone who ...**

	<b>Name</b>	<b>Details (write down three details)</b>
... is into winter sports.		1. 2. 3.
... enjoys acting or performing.		1. 2. 3.
... is fond of dancing.		1. 2. 3.
... plays a musical instrument.		1. 2. 3.
... is a great cook.		1. 2. 3.

Project work is another interactive activity which can be realized in a summer camp successfully. The methodologists of International education center Pearson-Dinternal in Ukraine have created some projects for summer camps. The level of English of these projects is different for all age groups of school children. The main tasks and goals of these projects are the following:

- to activate the knowledge of children on the specific topic;
- deep the knowledge of children on the specific topic;
- improve research skills of children;
- improve speaking skills of children;
- improve writing skills of children;
- use of individual approach, role plays and work in a team;
- develop critical and creative thinking of children.

First, it is necessary to choose the topic of the project, taking into account the level of English of children, time limit and the final goals. Then, prepare all necessary things for making a project: paper, poster, glue, scissors, felt-tip-pens and so on. The teacher should be a moderator, an advisor of the work with the project. Every participant of the project work should have a chance to realize his or her role. For example: finding information, designing of the project, drawing and gluing the pictures, presenting the project and so on. The methodologists of International education center Pearson-Dinternal developed the stages of work with the project. The work with every project includes 8-10 classes.

All projects of International education center Pearson-Dinternal in Ukraine have a lot of helpful materials for realizing this kind of interactive activity in a summer camp effectively and successfully.





Learning history of another country is very important for better understanding the culture, customs and traditions of that country. The volunteers from Egypt, for example, can tell Ukrainian children about Egyptian gods and goddesses, main historical events, important dates of their country, and about the meaning of ancient symbols of writing – hieroglyphs. After that during evening classes children can have such activity as quest where all the notes are written with the help of the ancient hieroglyphs. All the notes should contain the information of previous morning classes. The task of the evening quest is to decode the notes with the help of English alphabet and find the presents. This activity is so exciting and really perfect for communication skills improvement.

Table 2

**The stages of work with a project** (Sarkisian V., Pylypenko K., Hartigan R, 2016)

1	Organizational stage	Setting the task, warm-up and lead in
2	Speaking practice	Language input and skills development
3	Communicative preparation	Functional language
4	Active stage	Project work, stop-and-check, project finalizing
5	Presentation stage	Project presentation
6	Assessment stage	Feedback session

Outdoor games are good interactive activities for communication skills improvement. Besides, outdoor games with foreign volunteers help to realize intercultural aspect of education and tolerant upbringing of children to the people of another culture and worship.

Here are some examples of outdoor games from different countries:

#### Elephant (Egyptian game)

Children make the circle; the leader of the game is in the center of the circle. Then, the leader points to any child and say "Elephant!" The child, who was pointed to, imitates a trunk of an elephant with hands, and his neighbors in the circle should make him big ears. The leader does it so quickly that children can make mistakes. If a participant makes a mistake, he or she will be out. The game is so funny and children usually like it very much.

#### Tipi-tipi-top what colour do you want? (Indian game)

First, the children choose the leader. Then, they ask the leader "Tipi-tipi-top what colour do you want?" The leader should name any colour and the participants of the game should find and touch this colour. If a participant cannot find the colour, he or she will be the next leader.

#### Bomb (Turkish game)

Children make the circle and start passing the ball. Every participant should catch the ball and count 1, 2, bomb, 4, 5, bomb, 7, 8, bomb... Instead of every third number a participant should say "Bomb!" If a participant makes a mistake, he or she will be out. This game is good for learning numbers. Little kids can play counting up to 20, for example, but teenagers can count up to 100 or so.

### **CONCLUSIONS AND PROSPECTS FOR FURTHER RESEARCH**

Interactive activities are very effective and can be easily introduced among the learners of any age group. In addition, interactive activities are fun; they stimulate children to learn language easily. Moreover, interactive methods allow not to forget that each learner is unique and brings to the process of education her or his personal opinion, point of view and attitude. Interactive classes have atmosphere of educational interaction between a learner and a teacher that influences well the quality of learning the English language.

To sum up it is necessary to stress that use of interactive methods of teaching English helps to organize interaction among all the participants of education process. Also, interactive activities encourage learners to find individual decisions of vital problems. Besides, interactive classes improve communication skills, learn to work in a team, and help to find mutual decisions. Moreover, the interactive classes in a summer camp with foreign volunteers foster developing of self-respect and respect for others, tolerance, ethical behavior and personal growth. Interactive methods of teaching English in a summer camp are key points of successful teaching and learning English in the atmosphere of summer holidays.

### **REFERENCES**

- Bobkov, V. (2002). Innovative Programs in Teaching ESL, Goals for ensuring access to high quality teaching and learning: Conference Papers. Ostroh.
- Dzhennifer, L., Lebedev R. (2001). 24 topics for discussion. Moscow.
- Borzova, E. (2014). Mingles in the foreign language classroom. English teaching Forum, 52 (2), 20-27.
- Sarkisian, V., Pylypenko, K., Hartigan R, ta in. (2016). Methodological aid for teaching English in summer camps with "The young and talented" Talented youth of Great Britain and Ukraine, Electronic Resource. Retrieved from: <https://elt.dinternal.com.ua/for-teachers/summer-camps>
- Maslyko, E., Babinskaia, P., Bud'ko, A., Petrova, S. (1997). Handbook of a foreign language instructor: reference book. Minsk.: Vysh. shk.

Статтю подано до редколегії 04.10.2020 р.  
Рекомендовано до друку 25.10.2020 р.



## Розділ II. ІСТОРИКО-ФІЛОСОФСЬКІ АСПЕКТИ ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

doi: 10.15330/msuc.2020.23.36-40

**Лариса Козіброда,**

кандидат наук з фізичного виховання і спорту, доцент,  
докторант кафедри педагогіки та інноваційної освіти,  
Національний університет «Львівська політехніка»  
(м. Львів, Україна)

**Larysa Kozibroda,**

Candidate of Sciences in Physical Training and Sports,  
Associate Professor,  
Doctoral student of the Department of Pedagogy and  
Innovative Education,  
Lviv Polytechnic National University  
(Lviv, Ukraine)  
[lora.kozibroda@gmail.com](mailto:lora.kozibroda@gmail.com)  
ORCID ID 0000-0001-8232-425X

УДК 37.042

### ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ СОЦІАЛІЗАЦІЇ УЧНІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ В ТЕОРІЇ І ПРАКТИЦІ ЗАГАЛЬНОЇ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ США (КІНЕЦЬ ХХ – ПОЧАТОК ХХІ СТ.)

**Анотація.** Стаття присвячена дослідженню психолого-педагогічних аспектів соціалізації учнів з особливими освітніми потребами в теорії та практиці шкільної освіти США (кінець ХХ – початок ХХІ ст.). Долучення України до світового досвіду соціалізації дітей з порушеннями психофізичного розвитку актуалізує питання вивчення найкращого зарубіжного досвіду в цій сфері, зважаючи на відносно нетривалу історію інклюзивної освіти в нашій державі, складність соціалізації цієї категорії дітей та надзвичайну важливість цього завдання з огляду на необхідність соціального включення та повноцінної участі всіх громадян у житті громади і суспільства. У статті схарактеризовано особливості американського досвіду соціалізації дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання, а саме: максимальне залучення в усі види діяльності; планування завдань соціалізації та способів їх досягнення в індивідуальній програмі; використання командного підходу; відповідність змісту і способів соціалізації соціокультурному середовищу, оскільки саме США вважаються країною, у якій є багаторічний позитивний досвід у контексті соціалізації учнів з особливими освітніми потребами. Проаналізовано основні стадії розвитку інклюзивного навчання, такі як десеґреґація, розширення доступу до освіти, мейнстрімінг, інтеґрація та власне інклюзія. Особливу увагу зосереджено на висвітленні найважливіших чинників успішності учнів з особливими освітніми потребами в умовах закладів загальної середньої освіти, а саме: фізичний аспект – розміщення дітей з порушеннями психофізичного розвитку в одному класі із дітьми з нормотиповим розвитком; соціальний – побудова та налагодження позитивних, дружніх взаємин з іншими учнями та педагогами; освітній – урахування в процесі навчання потреб, інтересів, можливостей учнів, визначених індивідуальною програмою навчання (ІПН), яка містить чітко визначені цілі навчання дитини, його зміст, рекомендації щодо адаптації та модифікації навчального матеріалу. Оскільки саме США вважається країною, у якій є багаторічний позитивний досвід у контексті соціалізації учнів з особливими освітніми потребами, його творче запозичення дасть змогу оминати можливі помилки, заощадити ресурси та збагатити вітчизняну модель інклюзії, що лише формується.

**Ключові слова:** соціокультурне середовище, особливості, стадії розвитку, інклюзивне середовище, американський досвід.

### PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL ASPECTS OF SOCIALIZATION OF SCHOOLCHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS IN THEORY AND PRACTISE OF GENERAL SECONDARY SCHOOL OF THE USA (LATE XX – EARLY XXI CEN.)

**Abstract.** The article is devoted to the investigation of psychological and pedagogical aspects of socialization of students with special educational needs in the theory and practice of school education in the United States (late XX – early XXI century). Ukraine's involvement into the world experience of socialization of children with mental and physical disabilities raises the issue of studying the best foreign experience in this field, given the relatively short history of inclusive education in our country, the complexity of socialization of this category of children and the importance of social inclusion and full inclusion. participation of all citizens in the life of the community and society. The article characterizes the features of the American experience of socialization of children with special educational needs in the context of inclusive education, namely: maximum involvement in



all activities; planning socialization tasks and ways to achieve them in an individual program; use of team approach; compliance of the content and methods of socialization with the socio-cultural environment. because the United States is considered a country with many years of positive experience in the context of socialization of students with special educational needs. The main stages of development of inclusive education such as desegregation, expanding access to education, mainstreaming, integration and inclusion are analysed. Particular attention is paid to highlighting the most important factors of success of students with special educational needs in general secondary education, namely: the physical aspect – the placement of children with mental and physical disabilities in the same class with children with normative development; social – building and establishing positive, friendly relations with other students and teachers; educational – taking into account in the learning process the needs, interests, capabilities of students, defined by the individual curriculum, which contains clearly defined learning goals of the child, its content, recommendations for adaptation and modification of educational material. Because the USA is a country with many years of positive experience in the context of socializing students with special educational needs, borrowing the experience of this country will avoid possible mistakes, save resources, and enrich the emerging native model of inclusion.

**Keywords:** sociocultural environment, peculiarities, stages of development, inclusive environment, American experience.

## INTRODUCTION

**The problem formulation.** Ukraine's ratification of the Convention of UNO about the rights of children, World Declaration on the Survival, Protection and Development of Children as well as many other international acts has proved its accession to the international community on issues related to the building up of a democratic society and the realization of the constitutional rights of children with disabilities and special educational needs.

An important step in the implementation of the commitments was the invasion of inclusion into the national system of general secondary education. The country's involvement into the world experience of socialization of children with mental and physical disabilities raises the issue of studying the best foreign experience in this field, has given the relatively short history of inclusive education in Ukraine, the complexity of socialization of this category of children and the importance of social inclusion and full participation of all citizens in the life of the community and society. Using the experience of other countries in the process of socialization of children with special educational needs will avoid possible mistakes, save resources, and enrich the emerging national model of inclusion which is being formed.

Complete integration of students with mental and physical disabilities in society depends on the level of their socialization: the formation of life competencies, social and adaptive skills, personal, moral, socio-psychological qualities, communication skills. To live and function properly in a modern dynamic and globalized society, the person must be active, responsible, morally stable, socially adapted (Alekhyna, 2014; Myronova, 2016; Ponomarova, 2015). This places new demands towards organization of the process of socialization in secondary educational establishment, first, those who provide inclusive education. They are given a leading role in the socialization of students with special educational needs.

The analysis of the peculiarities of inclusion in the national system of general secondary education which had been conducted by M. Suprun, A. Vysotska and I. Gladchenko has testifies to the unsystematic nature of such work, insufficient use of the socializing potential of educational institutions (Suprun, Vysotska, Hladchenko, 2014, p. 52). The study has proved that "the complexity of socialization is primarily due to the presence of disabilities and / or disorders in the development of mental activity, language, sensory, motor, emotional and volitional spheres, which inevitably limits their lives, learning, full life in society assimilation of social experience" (Shevtsiv, 2019, p. 61). Nowadays the involvement of children with special educational needs into the system of inclusive education, common study with children of typical development, requires their socialization in present-day conditions. Therefore, it is important that this process is not accompanied by negative changes in the psychophysical state, state of health, does not cause an increase in psychological and physical pressure.

### The analysis of recent research.

Based on the generalization of publications of scientists (L. Danylenko, I. Demchenko, I. Zvereva, L. Zdanevich, A. Kapska, I. Martynenko, L. Mishchuk, A. Ryzhanova, N. Chernukha, etc.) it has been established that socialization is the process of transforming an individual into a social personality who possesses such forms of behaviour that correspond to social norms and roles. From a psychological and pedagogical point of view, socialization is associated with education and upbringing, communication, self-awareness, and social orientation. That is, socialization is both the process and the result of assimilation and active reproduction of socio-cultural experience (knowledge, values, norms, and traditions) of a particular people.

We agree with S. Myronova, O. Ponomarova, M. Suprun in their belief that in the present world inclusion is being implemented as the strategy of ensuring the accessibility and openness of education for all children, eliminating discriminatory attitudes, creating a favourable atmosphere for the development of an inclusive society. At the beginning of the XXI century, inclusion as a form of education and upbringing of children with special educational needs has become a global trend and is being implemented in many countries around the world. The United States is considered a country with many years of positive experience in the context of socialization of students with special educational needs. When studying the experience of socialization of this category of children, it is possible to analyse the methodological aspects of the implementation of inclusive education in the existing social, economic, political realities of Ukraine and consider national characteristics.

**THE AIM AND RESEARCH TASKS.** The article aims at investigation of psychological and pedagogical aspects of socialization of children with special educational needs in theory and practice of American school education in its historic context of late XX – early XXI century.

**RESEARCH METHODS.** In research the following research methods are used: general scientific (analysis, synthesis, deduction, induction, comparison, classification, generalization), which allow to argue and justify the experience of socialization of children with special educational needs in the context of inclusive education; search and bibliographic for systematization of research sources; historiographical-interpretative for studying the state of the problem under research,



comprehension of conceptual approaches to its solution and its categorical-conceptual apparatus; comparative and descriptive- to characterise the main stages of inclusive education development.

### RESEARCH RESULTS

An analysis of the historical aspects of the development of inclusive education shows that in the United States it has undergone through such major stages as desegregation, expanding access to education, mainstreaming, integration and inclusion itself. Let us analyse these stages briefly. Until the mid-60's of the twentieth century education and socialization of children with disabilities and psychophysical developmental disorders has been carried out within the "medical model". According to it, a child or adult with special needs was considered ill and limited in their life. This "demanded some treatment, long-term care, training in special institutions" (Shevtsiv, 2019, p. 77). The process of socialization of children with special educational needs took place in special educational institutions in conditions of segregation and isolation from the rest of society. This approach, which focused on the disadvantages and limitations rather than the potential of children, if not impossible, made it significantly more difficult for them to integrate into society after graduation.

The development of democracy and respect for human rights has led to the formation of intolerance of discrimination on any grounds and on the presence of disability or mental and physical disabilities, initiating the process of desegregation. Its essence is to overcome alienation on both psychophysical and cultural and social grounds. However, as G. Davydenko notes, "expanding access only to education implies desegregation only in the field of education, so it narrows the social opportunities of people with disabilities" (Davydenko, 2014, p. 78).

The study found that in the early 70's of the twentieth century. in the United States, the concept of "normalization" has become widespread. It is within its framework that such strategic approaches to the provision of educational services for children with mental and physical disabilities as access expansion, mainstreaming and integration were developed (Polhun, 2014, p. 259). We believe that the main disadvantage of the concept of "normalization" was its focus on stereotypical perceptions of society about compliance with a certain norm, which did not provide opportunities for full inclusion in the educational process and full socialization of children.

Strategy of education called 'widening participation' has been directed to income increasing and educational level of marginalized groups, which included a significant proportion of children with disabilities and their families (Preece, 2006, p. 113). Mainstreaming presupposed spending time together and communicating with children with special educational needs with their peers through participation in extracurricular cultural and leisure activities to expand the network of social contacts, and not to achieve educational goals (Jerome, 2017).

Integration insured opportunities for education in general secondary education institutions for those children with special educational needs whose level of psychophysical development corresponded to their age or was close to it (Polhun, 2014, p. 260). That is, "study did not take place together with peers, but in special classes" (Yarskaya-Smyrnova, 2004, p. 88-89), which also imposed certain restrictions on the socialization process. This approach became possible by the transition to a biopsychosocial model of understanding disability, which focuses on understanding the consequences of the disorder for a particular child and identifying ways to ensure optimal functional, social recovery and inclusion in society, including through education. Thus, the need for inclusion in the school system was recognized in 1994 by the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO), which contributed to the expansion of educational practices for the socialization of children outside the special education system.

Systematic implementation of inclusion into the educational system of the USA began in 1975 after the adoption of the Education Act for All Children with Disabilities (Education for All Handicapped Children Act), which prohibited discrimination, including in the field of education, provided opportunities for free education of children with disabilities in public schools, additional educational services, parental participation in deciding on the type of institution for the child's education, the introduction of individualized education programs (Individualized Education Program) for children with special educational needs. In 1990, it was improved and renamed into the Individuals with Disabilities Education Act (IDEA). The new version of the Law was more pragmatic. The innovations concerned the introduction of regulations on research in the field of education and socialization of children with mental and physical disabilities, development of assistive learning technologies, introduction of special school programs to prepare children with special educational needs for adulthood, staff training and development, and training and information centres for parents (Kauffman et al, 2014, p. 8-9).

IDEA determines the procedure for providing federal institutions and establishments operating at the state level, early intervention services, physical therapy, correctional, developmental and transportation services for infants, toddlers, children and youth with disabilities aged from 3 to 18 years (in some cases up to 21 years). In the 2018-2019 academic year, more than 7.5 million people received the services provided by this law (About IDEA, 2019). Thus, according to federal law, all children have the right to receive free proper education, no matter how severe their developmental disabilities. "Some children can not be educated according to medical restrictions, but schools should provide them with educational services and develop individualized learning programs that will increase their socialization, even if its content is limited to using the call button or the use of technical means of transportation" (Kauffman et al, 2014, p. 8-9).

Since the adoption of the IDEA, there is no clear distinction between special and general education systems. Instead, there are various opportunities for education, ranging from regular classes in public schools and ending with special schools, including such alternatives as premises for classes in medical institutions, rehabilitation centres, special classes (Kauffman et al, 2014, p. 5). The leading idea is that all education (general and special) can and should take place in the same place (Kauffman, Badar, 2015, p. 14).





In the twentieth century, in determining the place of education are guided by the principle of choosing the “least restrictive environment”, according to which children with special educational needs should be included in the general education system, despite the complexity of their violations. “Often students with severe forms of disability attend part of classes that require the use of special techniques, technical means or equipment in special schools, and the rest – in ordinary” (Kauffman et al, 2014, p. 5). We believe that this approach provides appropriate conditions for socialization.

Recommendations on the place of education are provided by a multidisciplinary team of specialists, which includes qualified specialists in specialties corresponding to the child’s nosology, school doctor, psychologist, school principal. The final decision is made considering the views of parents. Children whose behaviour may pose a danger to other students are usually taught in separate classes. The rest of the students, even with severe disabilities, can study in regular classes according to individual curricula, which contain clearly defined learning goals of the child, its content, recommendations for adaptation and modification of educational material. In the process of investigation of this article, it was found that in addition to educational goals, individual curricula may contain tasks related to the development of self-care skills, social skills, career guidance, etc. Shares the position of scientists that the implementation of individual curricula allows a child with special educational needs “to be maximally involved in the classroom and actively socialize in society, by acquiring knowledge, communication skills, social values, etc.” (Hrynova, Kalinichenko, 2018, p. 178).

In classes where children with special educational needs study, along with a regular teacher, there is a special teacher, whose function is to develop together with subject teachers of individual curriculum considering the individual needs of the child and his diagnosis, preparation of teaching and handouts, homework, etc. (Bohinska, 2008, p. 96). The use of a team approach during inclusive education allows to form effective partnerships between specialists of different specialties, to optimally meet the needs of the child, to integrate him into the social environment and socialize in it. Inclusive education provides opportunities for the socialization of all students, not just those with disabilities or mental and physical disabilities. Through living together, learning, participating in activities, students learn to understand individual differences, accept them, respect human dignity, adhere to the principle of equality of rights, be tolerant and responsible, and so on. In American schools, it is practiced meeting with people with disabilities – public figures, scientists, writers, athletes, during which they talk about their lives, achievements, difficulties they encountered and how they overcame them. We share the position that “it is interesting to experience events that allow healthy people to experience the specifics of life, education and recreation of students with special needs, when, for example, for one day teachers and school administration travel exclusively in wheelchairs” (Bohinska, 2008, p. 96).

Note that the socialization of children with special educational needs in the American system of inclusive education corresponds to the “American style of socialization” (Zabolotna, 2005, p. 38), which reflects the uniqueness of culture, history, ethnic composition of this country. Its features, according to O. Zabolotnaya, are: multiculturalism, which involves the assimilation of values of other cultures, interaction with them on the principles of dialogue, tolerance, mutual understanding, aware of the peculiarities of their own ethnocultural affiliation; pragmatism, the leading idea of which is “education to adapt to life”; individualism as a moral position, which is a legacy of Protestant ethics and capitalism, which emphasizes the value of the individual; democracy, which is one of the hallmarks of American society and an important factor in the style of socialization; globalization, which is a universal trend that affects all areas of the child’s life; competition as a precaution to outrun and gain an advantage over rivals; humanism as an axiological attitude of a humanistic nature, which reflects the belief in the potential of the child, the attitude to it as an active participant in the process of socialization (Zabolotna, 2005, 10-12).

### CONCLUSION AND PROSPECTS FOR FURTHER RESEARCH

The historical analysis of foreign experience concerning work with schoolchildren with special educational needs has a significant positive effect when studying the process of socialization of students with special educational needs. It is established that in addition to education, considerable attention in the American system of inclusive education is paid to the problem of socialization. From one hand, it is carried out through the inclusion of the child in the educational process and socio-cultural environment. On the other hand, the socialization of children with special educational needs is ensured through specialized training and support. Analysis of the American experience of socialization of children with special educational needs in the context of inclusive education shows that its characteristics are: maximum involvement in all activities; planning socialization tasks and ways to achieve them in an individual program; use of team approach; compliance of the content and methods of socialization with the socio-cultural environment. Analysis of the USA experience in the socialization of schoolchildren with special educational needs in general secondary education shows that important success factors are: the physical aspect – the placement of children with mental and physical disabilities in the same class with children with normative development; social – building and establishing positive, friendly relations with other students and teachers; educational – taking into account in the learning process the needs, interests, capabilities of schoolchildren, determined by the individual curriculum.

Prospects for further research include the study of the specificity of socialization of schoolchildren with different types of disabilities.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

- Алехина С. В. Принципы инклюзии в контексте развития современного образования. Психологическая наука и образование, 2014. № 1. С. 5–16.  
Богінська Ю. В. Соціалізація підлітків з обмеженими можливостями у США: досвід роботи. Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами. К.: Університет Україна. 2008. С. 93–98.  
Гриньова М., Калініченко І. Тенденції розвитку інклюзивної освіти в США та Канаді. Порівняльна професійна педагогіка. 2018. № 8 (2). С. 175–181.





- Давиденко Г. В. Моделі та форми впровадження інклюзивної освіти в рамках педагогічної інноватики. Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Сер: Педагогічні науки. 2014. № 3. С. 76–80.
- Заболотна О. А. Соціалізація учнівської молоді в загальноосвітніх та альтернативних закладах середньої освіти в США: дис... канд. пед. наук: 13.00.01 – історія педагогіки. Умань, 2005. 192 с.
- Миронова С. П. Педагогіка інклюзивної освіти: навчально-методичний посібник. Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2016. 164 с.
- Польгун К. В. Інтеграція та інклюзія: різні підходи до розв'язання однієї проблеми. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. 2014. № 10. С. 258–263.
- Пономарьова О. Б. Роль «Школи становлення особистості» в соціалізації. Таврійський вісник освіти, 2015. №1. С. 165–171.
- Супрун М. О., Висоцька А. В., Гладченко І. В. Соціалізація дитини з обмеженими розумовими можливостями в сучасному освітньому вимірі: навч.-метод. посіб. Київ: Інститут спеціальної педагогіки НАПН України, 2014. 205 с.
- Шевців З. М. Основи інклюзивної педагогіки: підручник. Видання 2-ге, виправлене, доповнене. Львів: «Новий світ – 2000», 2019. 264 с.
- Ярская-Смирнова Е. Р., Наберушкина Э. К. Социальная работа с инвалидами : учеб. пособие. Санкт-Петербург : Изд-во «Питер», 2004. 316 с. About IDEA. URL: <https://sites.ed.gov/idea/about-idea/> (Last accessed: 11.04.2019).
- Jerome S. K. An Analysis of Inclusion in the Field of Special Education. 2017. URL: <https://firescholars.seu.edu/cgi/viewcontent.cgi?referer=https://scholar.google.com.ua/&httpsredir=1&article=1065&context=honors> (Last accessed: 11.05.2019).
- Kauffman J. M. et al. Special education today in the United States of America. Special education international perspectives: practices across the globe. Emerald Group Publishing Limited, 2014. pp. 3–31.
- Kauffman J. M., & Badar J. Instruction, not inclusion, should be the central issue in special education: An alternative view from the USA. Journal of International Special Needs Education. 2014. № 17. pp. 13–20.
- Preece J. Widening participation for social justice: poverty and access to education. In Widening access to education as social justice. Springer, Dordrecht. 2006. P. 113–126.

## REFERENCES

- Alekhyna, S. V. (2014) Pryntsyipy ynklyuzyy v kontekste razvytyya sroverennoho obrazovanyya [Principles of inclusion in the context of modern education]. *Psykholohycheskaya nauka i obrazovanye*, 1, 5–16. (in Russian).
- Bohynska, Y. V. (2008) Sotsializatsiya pidlitkiv z obmezhenymy mozhlyvostyamy u SSHA: dosvid roboty [Socialization of adolescents with disabilities in the United States: work experience]. *Aktualni problemy navchannya ta vykhovannya lyudey z osoblyvymy potrebamy*. K.: Universytet Ukrainy, 93–98. (in Ukrainian).
- Hrynova, M., & Kalinichenko, I. (2018) Tendentsiyi rozvytku ynklyuzyvnoyi osvity v SSHA ta Kanadi [Trends in inclusive education in the United States and Canada]. *Porivnyalna profesiyna pedahohika*, 8 (2), 175–181. (in Ukrainian).
- Davydenko, H. V. (2014) Modeli ta formy vprovadzhennya ynklyuzyvnoyi osvity v ramkakh pedahohichnoyi innovatyky [Models and forms of implementation of inclusive education in the framework of pedagogical innovation]. *Naukovi zapysky Berdyanskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu*. Ser: Pedahohichni nauky, 3, 76–80. (in Ukrainian).
- Zabolotna, O. A. (2005) Sotsializatsiya uchnivskoyi molodi v zahalnoosvitnikh ta al'ternatyvnykh zakladakh serednoyi osvity v SSHA [Socialization of student youth in secondary and alternative secondary education in the United States]: dys... kand. pед. nauk: 13.00.01 – історія педагогіки. Умань (in Ukrainian).
- Myronova, S. P. (2016) Pedahohika ynklyuzyvnoyi osvity: navchalno-metodychnyy posibnyk [Pedagogy of inclusive education: a textbook. Kamenets-Podilskyi]: Kamyans-Podilskyi natsionalnyy universytet imeni Ivana Ohiyenka (in Ukrainian).
- Polhun, K. V. (2014) Intehratsiya ta ynklyuziya: rizni pidkhody do rozvyazannya odniyeyi problemy [Integration and inclusion: different approaches to solving one problem]. *Pedahohichni nauky: teoriya, istoriya, innovatsiyni tekhnolohiyi*, 10, 258–263. (in Ukrainian).
- Ponomarova, O. B. (2015) Rol "Shkoly stanovlennya osobystosti" v sotsializatsiyi [The role of "School of personality formation" in socialization]. *Tavriyskyi visnyk osvity*, 1, 165–171. (in Ukrainian).
- Suprun, M. O., Vysotska, A. V., & Hladchenko, I. V. (2014) Sotsializatsiya dytyny z obmezhenymy rozumovymy mozhlyvostyamy v suchasnomu osvitnomu vymiri: [Socialization of a child with limited mental abilities in the modern educational dimension] navch.-metod. posib. Kyiv: Instytut spetsialnoyi pedahohiky NAPN Ukrainy (in Ukrainian).
- Shevtsiv, Z. M. (2019) Osnovy ynklyuzyvnoyi pedahohiky: pidruchnyk. [Fundamentals of inclusive pedagogy: a textbook. 2nd edition, corrected, supplemented]. Vydannya 2-he, vypravlene, dopovnene. Lviv: «Novyy svit – 2000». (in Ukrainian).
- Yarskaya-Smyrnova, E. R., & Naberushkina, É. K. (2004) Sotsyalnaya rabota s ynvalydymy [Social work with the disabled]: ucheb. posobyе. Sankt-Peterburh: Yzd-vo «Piter». (in Ukrainian).
- About IDEA. URL: <https://sites.ed.gov/idea/about-idea/> (Last accessed: 11.04.2019).
- Jerome, S. K. An Analysis of Inclusion in the Field of Special Education. 2017. URL: <https://firescholars.seu.edu/cgi/viewcontent.cgi?referer=https://scholar.google.com.ua/&httpsredir=1&article=1065&context=honors> (Last accessed: 11.05.2019).
- Kauffman, J. M. et al. (2014) Special education today in the United States of America. In *Special education international perspectives: practices across the globe*. Emerald Group Publishing Limited, 3–31.
- Kauffman, J. M., & Badar, J. (2014) Instruction, not inclusion, should be the central issue in special education: An alternative view from the USA. *Journal of International Special Needs Education*, 17, 13–20.
- Preece, J. (2006) Widening participation for social justice: poverty and access to education. In *Widening access to education as social justice*. Springer, Dordrecht, 113–126.

*Статтю подано до редколегії* 02.10.2020 р.  
*Рекомендовано до друку* 17.10.2020 р.

**Григорій Пустовіт,**

доктор педагогічних наук, професор,  
професор кафедри природничо-математичної освіти,  
Рівненський обласний інститут післядипломної  
педагогічної освіти,  
(м. Рівне, Україна)

**Hryhorii Pustovit,**

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor  
Rivne Regional Institute of  
Postgraduate Pedagogical Education  
(Rivne, Ukraine)  
*h.pustovit@gmail.com*  
ORCID ID 0000-0001-7754-0249

УДК 94(477)«19»373

**ГРОМАДСЬКО-ПРОСВІТНИЦЬКА ДІЯЛЬНІСТЬ  
УКРАЇНСЬКИХ ПИСЬМЕННИКІВ ВОЛИНИ (20-30-ТІ РР. ХХ СТ.)**

**Анотація.** Стаття присвячена висвітленню громадсько-просвітницької діяльності українських письменників Волині за міжвоєнного періоду ХХ ст. Схарактеризовано літературний процес краю, який репрезентували письменники і публіцисти О. Гаврилюк, А. Животко, М. Левицький, О. Карпінський, О. Ляторинська, О. Станчук, Г. Орлівна, К. Поліщук, О. Левчанівська, А. Нивинський, В. Островський, П. Певний, А. Річинський, І. Матвіюк, В. Мизинець, І. Степанюк, В. Китаєвський, М. Калинчук, Г. Жежко, М. Черкавський, І. Власовський, У. Самчук та ін. Проаналізовано творчу спадщину та просвітницьку діяльність окремих письменників, які були педагогами. Показано їхній внесок у пропаганду української культури, поширення української книжки, розвиток рідномовної освіти та шкільництва. Зроблено висновок, що за сучасних реалій розвитку української освіти саме такі персоналії письменників, педагогів-подвижників, просвітян, високоосвічених, гармонійно розвинених, національно-свідомих особистостей, можуть слугувати добрим прикладом для сучасного вчителя.

**Ключові слова:** українські письменники, Волинь, громадські товариства, товариство «Просвіта», українська школа, освіта.

**PUBLIC AND EDUCATIONAL ACTIVITY  
OF UKRAINIAN WRITERS IN VOLYN (20-30S OF THE XX CENTURY)**

**Abstract.** The article is devoted to the coverage of public and educational activities of Ukrainian writers in Volyn during the interwar period of the twentieth century. The literary process of the region, which was represented by such writers and publicists as O. Havryliuk, A. Zhyvotko, M. Levytskyi, O. Karpinskyi, O. Liatorynska, O. Stanchuk, H. Orlivna, K. Polishchuk, O. Levchanivska, A. Nyvynskyi, V. Ostrovskiy, P. Pevnyi, A. Richynskiy, I. Matviiuk, V. Myzynets, I. Stepaniuk, V. Kytaievskiy, M. Kalynchuk, H. Zhezhko, M. Cherkavskiy, I. Vlasovskiy, U. Samchuk and others, is characterized. The creative heritage and educational activities of individual writers who were teachers are analyzed. Their contribution to the promotion of Ukrainian culture, distribution of Ukrainian books, development of native language education and schooling is shown.

It is concluded that the merit of Prosvita's activity in Volyn was the creation of Ukrainian-language secondary schools - Lutsk and Rivne Ukrainian private gymnasiums. Prosvita centers constantly took care of them: teachers-writers worked in these institutions; members of the society arranged special collections of monetary donations for the development of schools; Prosvita allocated part of the budget for their development, provided libraries with Ukrainian books, magazines, etc.

Ukrainian writers and publicists (I. Vlasovskiy, A. Zhyvotko, M. Kalynchuk, O. Karpinskyi, O. Levchanivska, A. Nyvynskyi, V. Ostrovskiy, P. Pevnyi, A. Richynskiy, S. Semeniuk, etc.) patronized the national upbringing of children and youth by the means of native language. Through their efforts, separate departments for young readers were created in almost all libraries, including works by T. Shevchenko, Lesya Ukrainka, I. Franko, M. Gogol, P. Chaichenko, Marko Vovchok, P. Kulish, classics of foreign children's literature. "Traveling libraries" were arranged to popularize Ukrainian books and reading in general. These libraries, having from 10 to 50-60 books, traveled across the region and were addressed to the peasantry.

**Keywords:** Ukrainian writers, Volyn, public societies, Prosvita society, Ukrainian school, education.

**ВСТУП**

**Постановка проблеми.** Новий етап пошуку та розвитку нових наукових парадигм, який триває в сучасній історико-педагогічній науці, відбувається на тлі наростання наукових дискурсів. Актуалізується потреба глибокого переосмислення нагромаджених педагогічною наукою знань з історії розвитку освіти, теорії та практики навчання і виховання, а також історії розвитку української культури, літератури. Вітчизняна історико-



педагогічна думка протягом останніх трьох десятиріч цілісно й системно вивчає минувшину українського шкільництва, педагогічні погляди, просвітницьку діяльність педагогів, культурно-освітніх діячів. В українській літературі Західної України кінця XIX – першої третини XX ст. витворився спеціальний педагогічний дискурс: чимало письменників відображали стан розвитку освіти, через образотворчість висловлювали власні педагогічні погляди, понад те, були вчителями та вели активну просвітницьку діяльність. З погляду сьогодення, сучасних реалій розвитку української освіти саме такі персоналії українських письменників, педагогів-подвижників, просвітян, високоосвічених, гармонійно розвинених, національно-свідомих особистостей, можуть слугувати добрим прикладом для сучасного вчителя.

**Аналіз наукових досліджень і публікацій.** В українській педагогічній науці здійснено численні спроби аналізу й оцінки громадської праці західноукраїнських письменників міжвоєнного періоду (М. Багрій, Г. Білавич, В. Борщевич, Г. Бухало, З. Нагачевська, Н. Мафтин, Л. Марківська, О. Петренко, С. Пономаренко, Б. Савчук, М. Філіпович та ін.), однак і досі відсутні комплексні праці, пов'язані з розвитком педагогічних ідей і просвітницької діяльності українських письменників Волині 20–30-х рр. XX ст.

### **МЕТА І ЗАВДАННЯ ДОСЛІДЖЕННЯ**

Мета статті – проаналізувати роль українських письменників, зокрема й тих, які були педагогами, у громадсько-просвітницькому русі на Волині, показати значення їхньої праці для збереження та розвитку національної культури, освіти за міжвоєнної доби XX сторіччя.

### **РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ**

Необхідними умовами, що завжди визначали самобутність нації, є її історична пам'ять, мова, культура. Саме ці чинники насамперед рятували українство, яке багато сторіч було поневолене чужинцями, від повної асиміляції. Тому закономірно, що за міжвоєнної доби XX ст., коли Волинь опинилася у складі Другої Речі Посполитої, українські громадські товариства, зокрема «Просвіта», очолили національний рух, узявши на себе місіонерську роль – нести просвітництво в народ, «національно освідомлювати» його. Провідну роль у цьому процесі виконали українські письменники, зокрема педагоги, які активною громадською діяльністю спричинилися до виховання патріотизму, підвищення національної свідомості волинян, розбудови рідномовної освіти, поширення українського друкованого слова, розвитку музично-театрального мистецтва, поширення антиалкогольного руху, створення української православної церкви тощо.

Оазою українства на Волині була родина Косачів. Відома українська письменниця Олена Пчілка, її чоловік П. Косач, відомий громадський діяч, засновник «Старої громади», а також їхні діти Михайло Косач, юрист і письменник, засновник літературного гуртка «Плеяда», О. Косач-Кривинюк, письменниця, етнограф, член Київської «Просвіти», Оксана Косач-Шимановська, музикант і перекладач, Микола Косач, знаний громадський діяч, Лариса Косач (Леся Українка) – найвідоміша українська поетеса, її чоловік К. Квітка, знаний музикант і фольклорист, Ю. Косач, онук Олени Пчілки, відомий поет, драматург, редактор, та ін. Родина Косачів проводила широку літературну, науково-педагогічну, культурно-просвітницьку, фольклорну діяльність та стала потужним осердям зв'язків провідних українських діячів Волині, Наддніпрянщини, Галичини, інших регіонів України і закордоння наприкінці XIX – на початку XX ст. (Багрій М., 2020).

Дослідниця Л. Марківська, аналізуючи громадсько-просвітницьку діяльність української інтелігенції Волині 20-30-ті рр. XX ст., слушно зауважує: «Українська спільнота лише зараз має можливість по-належному оцінити і вшанувати титанічну громадсько-політичну, культурно-освітню й духовну діяльність кращих представників тогочасної національної інтелігенції, таких як І. Власовський, А. Річинський, У. Самчук, С. Скрипник, В. Бобинський, О. Гаврилюк, Я. Кондра, В. Мізинець, Г. Жежко, О. Пекарський, М. Левицький, О. Лятуринська, О. Левчанівська, К. Поліщук, В. Островський, М. Тележинський, С. Козицький і багато інших» (Марківська Л., 2001, с. 28). З-поміж названих персоналій – чимало українських письменників Волині.

Так, О. Гаврилюк, А. Животко, М. Левицький, О. Ляторинська, О. Станчук, Г. Орлівна (Галина Мневська – справжнє ім'я), К. Поліщук, А. Річинський, І. Матвіюк, В. Мизинець, І. Степанюк, В. Китаєвський, М. Калинчук, Г. Жежко, М. Черкавський, І. Власовський, У. Самчук та ін. репрезентували літературний процес Волині. Ми стисло проаналізуємо творчу спадщину та просвітницьку діяльність окремих письменників, які були педагогами, щоб виразніше представити літературний процес краю, на якому позначився процес педагогізації.

Провідними темами поетичної творчості письменниці-учительки з Турійська Г. Жежко є краса і велич рідної Волині, любов до рідної землі, українського слова. Активна просвітянка, вона, як і більшість національно-свідомих педагогів краю, з великою самопожертвою пропагувала українську культуру, Шевченкове слово, українську книжку, Лесину та Франкову творчість, національне мистецтво з-поміж селянства, виступала проти національно-релігійного та соціального гніту, обстоювала права українців на розвиток рідномовної освіти та шкільництва. За умов польського панування, асиміляційної політики це були смілива громадянська позиція.

Однією з найвідоміших громадських діячок Волині була педагог, публіцист, парламентар, просвітянка О. Левчанівська. Ще наприкінці 1919 р. вона повернулася на Волинь (до с. Линів), де активно включилася в просвітницький рух, очолювала добродійну секцію товариства «Просвіта», брала участь в організації українських шкіл, учителювала в них. Невдовзі (1922 р.) О. Левчанівську (єдину жінку-українку) обрали до польського сенату, де вона працювала в комісії закордонних справ. Знана українська активістка феміністичного руху, вона, окрім іншого, стала членом Українського парламентського клубу, співзасновницею Міжнародної жіночої ліги за мир свободу; ставши публічним дипломатом, О. Левчанівська від імені жіночої ліги виступала в різних європейських країнах, захищаючи національні права українців (Савчук Б., 1998, с. 98-116).



Постать М. Черкавського уособлює не тільки українського письменника, публіциста, педагога, а й дипломатичного діяча (у сенсі публічної дипломатії), політика (член польського сенату (1922-1927 рр.), очільник Української парламентської репрезентації та Українського клубу, учасник міжнародних форумів (представляв українство на III, IV і V Конгресі народних меншин у Женеві (Швейцарія)), громадського діяча (активний член усіх українських організацій на Волині: зокрема, у Кременці очільник Кременецької «Просвіти», один із засновників товариства «Український Народний Дім» (червень 1925), член його Наглядової Ради). 1928 р. він став міським радником у Луцьку. Упродовж 1926–1929 рр. М. Черкавський видавав у Луцьку часопис «Громада», згодом «Українську Громаду». За словами знаного українського письменника У. Самчука, це був «солідний пан, видатний культурний і політичний діяч, який ще за царського часу викладав у середніх школах і видав українською мовою кілька брошур на тему «Просвіти»... Він був директором Дерманської учительської семінарії... Благородного вигляду добродій з тихим, хрипливатим голосом, до якого ми всі мали особливий респект, бо він був автором книжкових публікацій» (Філіпович М., 2016, с. 46).

Українські письменники Волині не тільки спричинилися до розбудови просвітницького руху в краї, а й через читальні, бібліотеки проводили значну культурно-освітню діяльність з-поміж дітей, юнацтва та дорослих, працюючи в товариствах Союз українок, «Рідна школа», Товаристві імені Петра Могили, Товаристві опіки над школами імені Лесі Українки, Братстві Чесного Хреста, «Пласті» та інших громадських інституціях, пропагували українську національну ідею. За даними М. Філіпович, за міжвоєнного періоду на Волині діяло понад 40 українських об'єднань, у тому числі 28 культурного та освітнього спрямування (Філіпович М., 2016, с. 47-48).

Дослідник історії волинської «Просвіти» Б. Савчук (Савчук Б., 1996) наголошує на розмаїтті форм і напрямів просвітницького руху, виокремлює роль у цьому процесі Луцької «Просвіти», Кременецької «Просвіти», Рівненської «Просвіти» та інших осередків, у фарватері діяльності яких стояли письменники-педагоги. Так, до прикладу, у народних університетах для дорослих з «викладами» (лекціями. – Г.П.) виступали А. Річинський, І. Власовський, М. Левицький та ін. Лише впродовж 1920–1921 рр. активісти-просвітяни прочитали низку тематичних лекцій: Х. Приступа – «Про українську мову», І. Власовський – «Б. Грінченко і його творчість», В. Федоренко – «Любов до рідного краю в українських письменників», Р. Шкляр – «Розвиток українського театру», «Творчість Павла Грабовського», «Національні здобутки українського народу» (Савчук Б., 1996, с. 68-72; Філіпович М., 2016, с. 47-48).

Чи не найбільшою заслугою діяльності «Просвіти» на Волині стала праця її активістів на ниві українського шкільництва, адже саме «Просвіта» фактично врятувала від повного занепаду україномовну середню школу в краї. Повітові осередки постійно опікувалися місцевими українськими приватними гімназіями: окрім безпосередньої праці в цих закладах, активісти влаштовували спеціальні всенародні збірки пожертвувань на розвиток шкіл, виділяли частину коштів із бюджету товариства, забезпечували бібліотечні фонди українськими книжками, часописами тощо. Так, травневі 1921 р. збори рівненської «Просвіти» ухвалили відкрити з початком 1921-1922 навчального року в місті українську гімназію. Власне, завдяки самовідданій праці рівненських просвітян вдалося не тільки її заснувати, а й утримувати. Тут навчалось 120 учнів, працювало 15 учителів, які своєю працею уособлювали змагання української інтелігенції за рідну школу та освіту Волині (Бухало Г., 1994; Савчук Б., 1996, с. 70-71).

Завдяки великій подвижницькій праці І. Власовського – освітнього, політичного, церковного, громадського діяча, публіциста – було створено Луцьку чоловічу гімназію, яку педагог-письменник не тільки очолював до 1924 р., а й українізував, доклав зусилля до її перетворення від чоловічої до змішаної. Педагог-подвижник, він один з тих, хто 1920 р. розбудовував Луцьку «Просвіту», керував культурно-освітньою секцією філії (Савчук Б., 1996, с. 58-60).

Українські письменники і публіцисти (І. Власовський, А. Животко, М. Калинчук, О. Карпінський, О. Левчанівська, А. Нивинський, В. Островський, П. Певний, А. Річинський, С. Семенюк та ін.) особливо піклувалися про національне виховання дітей та юнацтва засобами рідного слова. Їхніми зусиллями практично в усіх бібліотеках були створені окремі відділи для юних читачів зі спеціально дібраною тематичною літературою (твори Т.Шевченка, Лесі Українки, І. Франка, М. Гоголя, П. Чайченка, М. Вовчок, П. Куліша, класиків зарубіжної дитячої літератури). Для популяризації української книжки та загальною читання влаштовували «мандрівні бібліотеки»: невеличкі книгозбірні, які налічували від 10 до 50 – 60 книг, мандрували краєм (до філіяльних, а то й сільських осередків «Просвіти»), часто і до тих сіл, у яких не було читалень. Великий досвід такої форми просвітницької роботи мали в середині 20-х рр. лучани, на Кременеччині тоді діяло 60 «мандрівних бібліотек» із загальною кількістю книжок – 5320. За три роки «мандрівні бібліотеки» побували у 150 селах. Завдяки їм тисячі селян отримали можливість прилучитися до української книги (Савчук Б., 1996, с. 62-63) .

### **ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ**

Літературний процес Волині міжвоєнної доби представлений відомими та менш знайомими посталями письменників (О. Гаврилюк, А. Животко, М. Левицький, О. Ляторинська, О. Станчук, Г. Орлівна, К. Поліщук, А. Річинський, І. Матвіюк, В. Мизинець, І. Степанюк, В. Китаєвський, М. Калинчук, Г. Жежко, М. Черкавський, І. Власовський, У. Самчук та ін.), чимало з яких були педагогами, що відповідним чином позначалося на освітньо-педагогічному вимірі їхнього творчого доробку та наклало відбиток на громадську діяльність. За умов польського панування українське письменство виступило проти полонізації української школи, боролось за розвиток української освіти і культури. Для цього використовували трибуни польського парламенту, міжнародні форуми та закордонні структури. Своєю активною громадською, культурно-просвітницькою діяльністю українські письменники сприяли утвердженню української національної ідеї, просвітництва, розбудові українського шкільництва, розвитку національної культури. Подальші наукові пошуки пов'язуємо з аналізом творчої спадщини письменників-педагогів Волині кінця XIX – 30-х рр. XX ст.



**СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

- Багрий М. А. Педагогічна ідеї і просвітницька діяльність українських письменників Західної України (кінець XVIII – 30-ті роки XX сторіччя) : монографія. Івано-Франківськ: НАІР, 2020. 578 с.
- Бухало Г. Б. "Просвіта" сяяла світло (Сторінки історії Рівненської "Просвіти" 1917 – 1920, 1942 – 1944 рр.). Рівне, 1994. 156 с.
- Марківська Л. Українська інтелігенція Волині у просвітнянському русі міжвоєнного періоду (1917 – 1939 рр.). Етнічна історія народів Європи. 2001. Вип. 11. С. 28–32.
- Савчук Б. Волинська «Просвіта». Рівне: Ліста, 1996. 154 с.
- Савчук Б. Жіноцтво в суспільному житті Західної України (остання третина XIX ст. – 1939 р.). Івано-Франківськ: Лілея-НВ, 1999. 280 с.
- Філіпович М. Громадсько-просвітницький рух на Волині в 1918–1939 рр. Науковий вісник Східноєвропейського національного університету ім. Лесі Українки. Серія: історичні науки. Луцьк, 2016. Вип. 3 (328). С.44–49.

**REFERENCES**

- Bahrii, M. A. (2020) Pedagogical ideas and educational activities of Ukrainian writers of Western Ukraine (late XVIII – 30s of the XX century): monograph. Ivano-Frankivsk: NAIR.
- Bukhalo, H. B. (1994) "Prosvita" shined light (Pages of the history of Rivne "Prosvita" 1917–1920, 1942–1944 rr.). Rivne.
- Markivska, L. (2001) Ukrainian intelligentsia of Volyn in the educational movement of the interwar period (1917 - 1939). Ethnical history of the peoples of Europe, 11, 28–32.
- Savchuk, B. (1996) Volynska «Prosvita» [Volyn «Prosvita»]. Rivne: Lista.
- Savchuk, B. (1999) Zhynotstvo v suspilnomu zhytti Zakhidnoi Ukrainy (ostannia tretyna XIX st. – 1939 r.) [Women in the public life of Western Ukraine (last third of the XIX century – 1939)]. Ivano-Frankivsk: Lileia-NV.
- Filipovych, M. (2016) Hromadsko-prosvitnytskyi rukh na Volyni v 1918–1939 rr. [Public and educational movement in Volyn in 1918–1939] Naukovyi visnyk Skhidnoievropeiskoho natsionalnoho universytetu im. Lesi Ukrainky. Seriya: istorychni nauky – Scientific Bulletin of the Eastern European National University. Lesya Ukrainka. Series: historical sciences. Lutsk, 3 (328), 44–49.

*Статтю подано до редколегії* 06.10.2020 р.  
*Рекомендовано до друку* 19.10.2020 р.



**Павел Скудлевський,**

доктор філософії, професор Вищої Державної  
Професійної Школи в Холмі (Польща)

**Paweł Skrzydlewski,**

dr hab. filozofii; prof. Państwowej Wyższej  
Szkoły Zawodowej w Chełmie

**Pavel Skzydlewski,**

Doctor of Philosophy, Professor of the Higher  
State Vocational School in Kholm (Poland)  
*pskrzyd1@gmail.com*

## РОЗВИТОК ЛЮДИНИ В ЇЇ СОЦІАЛЬНОМУ ЖИТТІ

**Анотація.** Автор розглядає питання буття людини в соціальному житті. Важливим питанням є розвиток самої людини, це залежить від правової політики держави, розвитку економіки, освіти, від того, який політичний напрям веде держава тощо. Усе це створює певну систему соціальних відносин. Поняття людської природи є основою формування суспільного життя, його структури та діяльності людей у соціумі.

Порушену проблему розглядають такі науки, як педагогіка, психологія, соціологія, історія, антропологія та інші. Найглибше це питання розглядає філософія, яка має на меті пізнати людину в її соціальному житті, пізнати відносин, які пов'язують природу людини із соціальним життям.

Автор розглядає філософські знання, набуті західною культурою, а саме: «персональне бачення людини», в основі якого людина постає як щось найдосконаліше в усій природі, самоіснуючий суб'єкт, який керується своїм розумом та волею. Людина, яка живе в суспільстві, є вільною, має честь та гідність, які повинні постійно стверджуватись в її благо у сфері соціального життя.

Ця теорія, за думкою автора, стверджує, що кожна людина, яка живе у світі товарів (матеріального), повинна прагнути до мети свого життя, що є Нескінченим і Нематеріальним Благом. Цим добром є Бог, який постає не лише причиною та джерелом усього того, що існує, але й кінцевою метою і кінцем людського життя, до якого людина схильна за своєю природою. Бог є також безпосередньою причиною існування людської душі, тобто принципом життя, ідентичності та існування людської особистості. Отже, на основі персоналізму кожна людина сприймається як прямий «плід» втручання Абсолюта у світ, це визнається як особливий доказ Його творчої сили та любові. Автор розглядає ідеї та концепції провідних філософів минулого та сучасності. У цьому контексті істотне завдання реалістичної філософії представлено не лише як засіб подолання ідеологізації та утопізації суспільного життя, але передовсім як тип пізнання, що розкриває правду про людину, необхідну для створення та функціонування соціального життя відповідно до природи людини та її долі.

**Ключові слова:** соціальне життя, природа людини, філософія, пізнання, особистість.

## HUMAN NATURE AND SOCIAL LIFE

**Abstract.** The tradition connected with the culture of the west shows the important problem of the determination of politics and social life as such by the nature of man and by the principles that result from man's nature. For this reason, we should conclude that the vision of man is the basic foundation for the formation of the order that exists in social life. The vision of man is also the criterion for the evaluation of social order and social life, which occurs within the framework of social order. A proper and integral reading of man's nature is necessary for politics as such and for the formation of social order. As Aristotle indicated, this order not only must affirm the circles of man's that are natural to man (the family, small community, and state), natural human inclinations, but must also affirm certain ways of referring to man that coincide with various forms of friendship. The process in the middle ages whereby human nature was more deeply understood because it was understood in terms of the person had the result that society faced the necessity of the organization of life such that the human person not only could perfect himself but could also achieve the ultimate end proper to him, which is life in union with the Absolute.

The crisis in knowledge, because of nominalism and other factors, not only contributes to the rise of reductionistic visions of man, but also causes politics to find its model and purpose not in man's nature, but in ideas. It then becomes an instrument of ideology, and social life as such is subjected to reform leading toward the achievement of a utopia. In this article, the author indicates the practical dimension of philosophical realism as a means to overcome the process of ideological transformation and utopian transformation of social life, and as a means to organize social life according to the measure of human nature and its destiny.

**Keywords:** social life, human nature, philosophy, cognition, personality.



## NATURA LUDZKA A ŻYCIE SPOŁECZNE

### WSTĘP

Problem właściwego odczytania natury ludzkiej oraz wytworzenia adekwatnej do prawdy o człowieku społeczności – nie jest jedynie sprawą „czysto akademicką”, ale jest to sprawa o znaczeniu fundamentalnym, determinującym rozwój samego człowieka. Leży ona u podstaw tak tworzenia i wyjaśniania systemu prawa, ekonomii, edukacji całej polityki, jak i systemu relacji społecznych, kręgów ludzkiego życia i dokonujących się w nich działań (Skrzydłowski P., 2013). Koncepcja natury ludzkiej jest podstawą dla formowania życia społecznego, jego struktury i tworzonych w jego ramach działań. Problem ten wraz z jego bogactwem odsłania przed nami szereg dyscyplin poznawczych, a w sposób szczególny historia, socjologia, antropologia kulturowa oraz wiele innych nauk społecznych, politycznych, prawnych (History of Political Philosophy, 1987). Interesująco zagadnienie to rysuje się także na gruncie dyskursu nad cywilizacjami, lecz zasadnicze jego ujęcie odnajdziemy na polu dociekań filozoficznych, które ze swej istoty przeznaczone są do poznania człowieka oraz jego życia społecznego. Z tej racji, w porządku poznania naturalnego, to filozofia jest naczelnym i zasadniczym typem poznania relacji, jakie łączą naturę ludzką z życiem społecznym. Filozofia też daje podstawową koncepcję relacji, jakie łączą te dwie rzeczywistości (Possenti V., 201), Zarys filozofii polityki. Społeczeństwa liberalne na rozdrożu, przekł. A. Fligel, Lublin 2012.. To ona właśnie może ukazać skomplikowaną materię szeregu antropologicznych ujęć poznawczych, które niekiedy z racji zawartych w nich błędów i fałszu przyczyniają się do zaistnienia złej organizacji i złego funkcjonowania życia społecznego 5. Wizja bowiem człowieka, jego struktury i potencjalności, a także przeznaczenia – jest zawsze przyczyną wzorcza dla budującego się życia społecznego.

Potrzeba zgłębienia prawdy o naturze człowieka, a także społecznych konsekwencji płynących z poznania natury ludzkiej wydaje się być szczególnie pilną sprawą dziś, gdy tak wiele błędów antropologicznych przyczynia się do zaistnienia defektywnych form ludzkiego życia społecznego. Z tej racji należy się spodziewać, że prawdziwościowe poznanie filozoficzne pozwala na tworzenie i funkcjonowanie dobrego życia społecznego. Warunkiem jego istnienia jest nie tylko zdiagnozowanie błędów poznawczych, ale także ukazanie tego, jak one się rodzą, z czego one wypływają. Częstokroć ich źródłem stają się różne koncepcje filozoficzne, a wśród nich szereg doktryn wywodzących się z awerroizmu i nominalizmu. Dlatego też można postawić tezę, że nowożytne i współczesne odchodzenie w formowaniu życia społecznego od prawdy i praw natury ludzkiej ma swe zasadnicze źródło w formie myślenia filozoficznego nabudowanego m.in. na awerroizmie i nominalizmie. Nurty te odcisnęły swe poważne piętno na poznaniu filozoficznym, przyczyniając się do jego deformacji. Tezy tej bronił w szeregu swych publikacji M. A. Krąpiec, akcentując zasadniczo zgubny wpływ tychże stanowisk na życie społeczne (teorię prawa i polityki). Szczególnie destrukcyjny wpływ nominalizmu na życie społeczne zaznaczał także M. R. Weaver (Weaver M. R., 1996). W jego przekonaniu to nominalizm zafundował we współczesnej kulturze społecznej tendencję do egotyizmu i subiektywizmu, relatywizm i dążność do ateizacji ludzkiego życia. Do podobnych konkluzji dochodził także wybitny znawca filozofii średniowiecznej É. Gilson.

Współczesny redukcjonistyczny obraz świata i człowieka, zawężający go do tego, co biologiczne i materialne, stanowiący ideowe zaplecze dla dominacji utylitaryzmu i materializmu w życiu społecznym, rozpowszechniany przez pewne postacie nauki i ideologii polityczne – wydaje się mieć swe źródło w tych dwóch stanowiskach. Jak zauważa to M. A. Krąpiec: „Tomasz z Akwinu uniknął błędnych rozwiązań woluntaryzmu neoplatonisko-augustyńskiego i racjonalizmu awerroistycznego. Dla kierunku augustiańskiego, zafascynowanego wizją *civitas Dei* (państwa Bożego), ziemską władzę ludzi grzesznych jest »państwem zła«; tylko królestwo łaski może być dobre. Państwo, będące następstwem grzechu, ma być środkiem zaradczym przeciw grzechowi – temu służy swoista teokracja władzy: papieża i cesarza lub – jak w wizji Dantego Alighieri – władzy samego cesarza.

Myśl wywodząca się z awerroistyczno-racjonalistycznej koncepcji państwa uznawała państwo za najwyższe osiągnięcie ludzkie, za cel sam dla siebie, za czynnik decydujący o etyce i prawdzie. Takie stanowisko uderzyło w chrześcijaństwo, w konsekwencji wiele grup, głównie w protestantyzmie, nawoływało do ucieczki od brudnej polityki; albo przeciwnie: trzeba uciec do woluntarystycznej teokracji, kierowanej zasadą »*cuius regio, eius religio*«, by realizować ideały państwa Bożego. Rozwiązania skrajne, których w swej doktrynie uniknął Tomasz z Akwinu, zapanowały w Europie późnośredniowiecznej, dając teoretyczne podstawy konstruowania takiego państwa, które okazało się państwem totalitarnym (ingerującym w osobiste życie człowieka wg wskazań przyjętej odgórnie ideologii)” (Powszechna encyklopedia filozofii, 2007, s. 343).

Przygotowały one grunt dla nowożytnego i współczesnego materializmu i naturalizmu. Wyjaśnienie jednak tych zagadnień wymaga nie tylko naświetlenia głównych tez awerroizmu i nominalizmu, ale przede wszystkim znajomości i rozumienia natury ludzkiej, a także formy życia społecznego, która faktycznie służy tejże ludzkiej naturze. Prezentowane analizy nie zmierzają do wyczerpania niezwykle bogatego i historycznie uwikłanego zagadnienia. Zagadnienie to z całą pewnością nie zostałoby wyczerpane w szeregu monografii i jak można sądzić w przyszłości doczeka się szerszego opracowania. Poczynione tutaj analizy są jedynie krótkim naskikowaniem samego problemu i to w perspektywie sposobu filozofowania ukształtowanego w ramach tzw. Lubelskiej szkoły filozoficznej (Powszechna encyklopedia filozofii, 2005, s. 532–550; Krąpiec M.A., & Maryniarczyk A., 2010).

### Osobowa koncepcja bytu ludzkiego versus awerroistyczny i nominalistyczny obraz człowieka i świata

Szczytem filozoficznego poznania uzyskanego przez kulturę Zachodu jest bez wątpienia personalistyczna wizja człowieka 9. Na jej gruncie osoba ludzka jawi się jako coś najdoskonalszego w całej naturze, podmiot samodzielnie bytujący, kierujący sobą przez swe akty rozumu i woli 10. Personalizm ukazuje nie tylko sposób zaistnienia natury człowieka, ale także rysuje sens jej istnienia i przeznaczenia. Osobowa wizja człowieka podkreśla rozumność i wolność osoby ludzkiej, jej przyrodzoną godność, suwerenność i podmiotowość prawną, które muszą zostać dla dobra człowieka afirmowane wszędzie, również na polu życia społecznego 11. Wizja ta dostrzega społeczny sposób życia człowieka, widząc w samej społeczności ludzkiej naturalną i konieczną dla człowieka niszę rozwoju jego życia osobowego.



Teoria ta ukazuje, że każda osoba ludzka, żyjąc w świecie dóbr skończonych i materialnych, jest ostatecznie przyporządkowana do celu swego życia, którym jest Dobro Nieskończone i Niematerialne. Dobrem tym jest Bóg, który jawi się jako nie tylko przyczyna i źródło zaistnienia wszystkiego co jest, ale także ostateczny cel i kres ludzkiego życia, ku któremu człowiek skłania się na mocy swej natury. W tym kontekście warto przypomnieć, że jest to także dla człowieka droga osiągnięcia przez niego szczęścia. „Każdy człowiek – transcendujący w swych aktach poznania, miłości i wolności naturę otaczającego świata i swą własną naturę – jest stworzony i przyporządkowany do dobra jako dobra, którym ostatecznie jest sam Bóg. Wzbudzone przez poznanie pragnienie dobra I przyporządkowanie dobru nie może się spełnić przez jakiegokolwiek dobro partykularne, lecz jedynie przez dobro jako dobro. Jest nim Bóg. Stąd obecne w kulturze chrześcijańskiej przekonanie, że naturalne pragnienie szczęścia wtopione w duszę każdego człowieka i będące pierwszą racją każdego realnego działania osobowego – jest nieświadomym pragnieniem Boga, pragnieniem zjednoczenia się z Nim, pragnieniem ostatecznego szczęścia („desiderium naturale inefficax videndi Deum”), a to może być skutecznie zrealizowane tylko przez samego Boga. Ten stan szczęścia osobowego, zw. wieczną szczęśliwością, nie wyklucza, lecz pociąga za sobą wszelkie osobowe przeżycia. Tak rozumiane szczęście jest czymś analogicznym, w pełni zrealizowanym w ludzkim życiu wiecznym, a w sposób analogiczny jest dostępne jako obiektywne dobro cząstkowe w ciągu życia doczesnego. Dla wzbudzenia ludzkiego działania konieczne jest dojrzenie dobra w świecie; dobro to będzie zdolne wytrącić z bierności możliwość działania człowieka. Obecność dobra w działaniu – chociażby było to dobro partykularne (a nawet pozorne) – jest racją tego działania i przynosi zadowolenie, a więc i jakieś cząstkowe szczęście dla człowieka działającego” (Krapiec M.A., 2008, s. 301–302).

Bóg także jest bezpośrednią przyczyną zaistnienia duszy ludzkiej, czyli zasady życia, tożsamości i istnienia osoby ludzkiej. Stąd każda osoba ludzka jest na gruncie personalizmu postrzegana jako bezpośredni „owoc” ingerencji Absolutu w świat, jest ujmowana jako szczególnie dowód Jego stwórczej mocy i miłości. Także pierwszy i podstawowy krąg ludzkiego życia, jakim jest rodzina, w tej perspektywie jawi się nie tylko jako zrzeszenie podstawowe, ale także takie, w którym zachodzi tajemnica rodzenia się człowieka, prokreacji, w której partycypują nie tylko rodzice, ale i sam Bóg. Społeczność osób ludzkich wraz z dokonującymi się w niej działaniami, z racji tego że jest ona społecznością istot powołanych do życia również przez Boga – nie może mieć swego pełnego wyjaśnienia bez odniesienia do Niego. Ma też dla społeczności ludzkiej znaczenie kapitalne to, że człowiek w swym życiu posiada ostateczny cel swego istnienia właśnie w Bogu. Każda zatem postać społeczności ludzkiej zyskuje przez to swe naczelne zadanie ułatwienia człowiekowi jego celu życia.

Wydaje się, że jeśli istnieje w życiu społecznym jakieś zasadnicze I najważniejsze źródło zagrożeń dla człowieka – to tkwi ono właśnie w takim urządzeniu życia społecznego, w którym to odniesienie do Absolutu jest negowane, w którym ład życia społecznego stoi w rozbieżności, a nawet w sprzeczności z właściwym dla człowieka sposobem osiągnięcia Boga. Sposobem tym jest religia I życie religijne osoby ludzkiej. Toteż każdy ład społeczny bez religii, negujący transcendentne odniesienie osoby do Boga – jest zawsze związany ze zniewoleniem człowieka, z jego alienacją 13 . Jest on zacznym szeregu ludzkich nieszczęść I deformacji życia społecznego.

Od czasów średniowiecza negacja uprzyczynowania życia społecznego Absolutem miała swe ideowe wsparcie ze strony nominalizmu, który – jak zauważa Krapiec – był pewnym podważeniem istnienia związków przyczynowo-skutkowych. Nominalizm skłaniał się bowiem do tezy, że „[t]ym bowiem, co jest bezpośrednio postrzegane lub ujmowane, jest sama rzecz. Nie ma powodu wprowadzać pośrednika między poznaną rzeczą a aktem, dzięki któremu jest ona postrzegana. Ponieważ rzeczy są podobne, są wytwarzane wspólne obrazy i owa wspólność, będąca następstwem braku wyrażności, jest tym, do czego sprowadza się ogólność. Skoro dostrzegane przez nas rzeczy są tylko bytami szczegółowymi, to nie mogą zachodzić między nimi żadne relacje przyczynowości. Takie relacje musiałyby być rzeczami i być postrzegane jako rzeczy, gdyż poza szczegółowymi bytami nie istnieją jakieś nie-szczegółowe rzeczy. Relacje przyczynowości muszą być poznawczo odrzucone. Mówiąc, że coś jest przyczyną jakiegoś skutku, obserwujemy, że wtedy, gdy występuje ta rzecz, zwykle pojawia się to, co nazywamy jej skutkiem. Powtarzające się doświadczenia zmysłowe pozwalają nam utworzyć odpowiednie zdania mówiące o przyczynach i skutkach. Odrzucenie wartościowej poznawalności relacji przyczynowo-skutkowej i uznanie relacji za fikcję (wytwór umysłu), bo relacje nie są szczegółową rzeczą, utraciło podstawy więzi międzybytowej i rozumienia sensu przyczynowych związków Boga I stworzenia. Tylko wiara musiała wystarczyć teologii, bo intelektualne rozumienie musiało się sprowadzić do nominalnego aktu orzekania. Z aktu intelektualnego poznania koniecznościowego pozostały akty orzekania o rzeczach jako flatus vocis” (Majeran R., Krapiec M.A., 2006, s. 697).

W czasach nowożytnych szczególnym wyrazem nominalistycznego podejścia stanie się doktryna D. Hume’a oraz związana z nim koncepcja życia społecznego (etyki I polityki), wsparta głównie liberalistycznymi koncepcjami.

Podkreślmy, że personalizm, choć w swych treściach koresponduje z religijną wizją człowieka (chrześcijańską, teologiczną) nie jest efektem religijnego aktu wiary, ale suwerennym i autonomicznym w stosunku do wiary religijnej ujęciem bytu ludzkiego. Jak wyjaśnia to M. A. Krapiec: „Spór o rozumienie bytu osobowego zrodził się na początku chrześcijaństwa, w V i VI w. w związku z uznaniem Jezusa Chrystusa za jeden byt. Zastanawiano się: Jezus syn Marii z Nazaretu jest człowiekiem, to jak może zarazem być równy Bogu Ojcu? Posłużono się terminami filozoficznymi: »natura« (φύσις [physis]) oraz »podmiot« (ὑπόστασις [hypóstasis]) lub πρόσωπον, łac. persona), by móc wyjaśnić naturę bytów Jezusa Chrystusa. Eutyches ze szkoły Aleksandryjskiej przyjął, że Jezus Chrystus, będąc jedną osobą, a przez to jedynym bytem, ma tym samym tylko jedną naturę (φύσις), co dało początek herezji monofizytyzmu. Patriarcha konstantynopoliński Nestoriusz, wykształcony w szkole antiocheńskiej, przeciwnie do Eutychesa, uznawał dwoistość natur i dwoistość o. w Chrystusie. Oba rozwiązania stały się dla wiary chrześcijańskiej groźne, zaprzeczały bowiem Ewangelii i utrudniały przyjęcie doktryny o odkupieniu człowieka przez Jezusa Chrystusa. Jako rozwiązanie sporu przyjęto na soborze powszechnym w Chalcedonie w 451 – za wskazaniem papieża Leona I – doktrynę »jedna osoba i dwie natury: Boska i ludzka«. »Jeden i ten sam Chrystus, Syn Boży – w dwóch naturach w sposób niepomieszany, niezmienny, niepodzielny i nierozdzielny jest dany do poznania, nie znosząc nigdy różnic natur ze względu na zjednoczenie i tym większe uwyrażenie właściwości natur, które się schodzą w jednej osobie i samoistności, nie zaś podzieleniu na dwie osoby, rozdzielone, jest On tym samym Synem i jednorodnym Bogiem Słowem Jezusem Chrystusem«” (Powszechna encyklopedia filozofii, 2006, s. 874).





Szczytem tychże dociekań stała się nauka Akwinaty i związanej z nią tradycji filozoficznej (Dec I., 2008, s. 122–127). To właśnie personalistyczne rozumienie człowieka niesie realistyczna filozofia klasyczna i to ono zasadniczo przyczyniło się do uformowania ładu społecznego w świecie Zachodu (Krapiec M. A. 1998, s. 5–12; Z zagadnień kultury chrześcijańskiej, 1973, s. 173–189).

Brak wolności u człowieka łączono i uzasadniono tu z przekonaniem o powszechnym istnieniu w całym kosmosie determinizmu płynącego z uprzyczynowania działaniem „ciał niebieskich”. Kosmos, a wraz z nim rodzaj ludzki, jawił się jako rzeczywistość odwieczna, bez początku i końca, rzeczywistość nie stworzona przez Boga. Z tej racji konsekwentnie awerroizm podpisywał się pod tezą o nieistnieniu pierwszego człowieka, zaś w duszy ludzkiej zdaniem awerroistów należy widzieć jedynie formę substancjalną ciała organicznego, która po zniszczeniu ciała człowieka (śmierci człowieka) ginie bezpowrotnie. Nie ma zatem, według awerroistów, podstaw dla indywidualnej nieśmiertelności człowieka; ta może przysługiwać jedynie rodzajowi ludzkiemu. A zaznaczyć tu także należy, że w tym ujęciu sam Bóg nie tylko nie może poznawać rzeczywistości bytów jednostkowych (w tym też konkretnego życia człowieka), bo jest istotą poznającą jedynie samego siebie. Co więcej, nie jest On wstanie udzielić nieśmiertelności, (wieczności i pełni życia) temu, co ze swej natury jest śmiertelne, zniszczalne. Tym czymś jest sam człowiek i jego dusza, stąd nie można oczekiwać indywidualnego trwania człowieka po zniszczeniu jego duszy, po rozpadzie ciała. Brak znajomości przez Boga życia konkretnego, jednostkowego człowieka, zdaniem awerroistów, należy także wiązać z brakiem istnienia kierownictwa tegoż życia przez Bożą opatrność. Tym samym zostaje usunięta podstawa do zaistnienia religii, pojętej jako osobowa więź człowieka z Bogiem, fundament dla nadziei na jakąś formę trwania człowieka po zniszczeniu jego biologicznego ciała. Nie ma na gruncie takiej koncepcji szansy dla zaistnienia stanu wiecznej szczęśliwości człowieka, połączonej z pełnią życia oraz wolnością od braków.

Można zatem zauważyć, że choć sam awerroizm nie przekreślał jakiegś postaci godności człowieka, wynikającej z możliwości uczestnictwa w życiu rozumnym, to jednak w znaczący sposób ją umniejszał (Krapiec M.A., & Podrez E., 2003, s. 15–22). Człowiek bowiem ani nie może być tu postrzegany jako istota bezpośrednio powołana do życia przez Boga, ani też nie jest podobny do Boga, ani też nie może być znany Bogu, a tym bardziej miłowany przez Boga, gdyż Ten jest skupiony na sobie i żyje tylko sobą.

Taka koncepcja Boga była pochodną przyjęcia Arystotelesowskiej koncepcji Absolutu i przeniesienia jej na Boga religii. Gdy w czasach nowożytnych dołączy się do niego materialistyczna wizja świata, a także nominalistyczny redukcjonizm w poznaniu i nauce – ostatecznie sam Bóg, ze swym istnieniem i sprawstwem, zostanie zanegowany. Nie będzie On „potrzebny” ani człowiekowi w jego życiu moralnym (jako ostateczny cel życia), ani nie będzie się jawił jako pewna zasada, racja wyjaśniająca istnienie świata. Z tej racji od pewnej formy deizmu zostanie zrobiony krok w stronę ateizmu, a co za tym idzie do antyreligijnego podejścia w całej kulturze, złączonego z walką o uwolnienie człowieka i życia społecznego od wszelkich przejawów religijnych. Zostało także znacząco wzmocnione poprzez fizykalistyczne i materialistyczne tendencje płynące ze strony nowożytnej nauki, która jeśli nie wprost skłaniała się do ateizmu, to zazwyczaj wyrażała przekonanie, że samo istnienie Boga, Jego natury oraz związku ze światem jest zagadnieniem nienaukowym, pozaracjonalnym, wymykającym się wartościowemu poznawczo dyskursowi (Voegelin E., 2011, s. 223–229). Nie bez znaczenia pozostaje tu także wpływ nowożytnej refleksji filozoficznej, programowo odwołującej się do subiektywizmu, relatywizmu, antyrealizmu, które de facto likwidują metafizyczny sposób filozofowania.

W tym kontekście staje się jasne, że jednostka ludzka tak pojęta faktycznie nie powinna być uważana za byt posiadający suwerenność na polu życia społecznego, za podmiot będący podstawą uprawnień, gdyż to, co stanowi podstawę uprawnień człowieka – godność – jest faktycznie poza bytem jednostki.

Podmiotem godności, jej nośnikiem może się zatem stać raczej cały rodzaj ludzki (kolektyw), nie zaś sama jednostka, raczej zrzeszenie, będące państwem, nie zaś konkretny człowiek. Tym samym awerroizm otwiera przestrzeń życia społecznego na szereg pejoratywnych wpływów płynących z błędu antropologicznego, jakim jest kolektywizm. Ale i także na jego gruncie może pojawić się szereg też charakterystycznych dla antropologii indywidualistycznej, gdyż człowiek jako jednostka zostaje na gruncie awerroizmu przyporządkowany w swych działaniach jedynie dobru własnemu, sobie samemu. Pojawia się tu zatem niebezpieczeństwo autoteliczności życia ludzkiego, egoizmu i narcyzmu. W XIX wieku te właśnie elementy odegrały dominującą rolę w formowaniu się wizji człowieka (F. Nietzsche), a wraz z przeniknięciem darwinizmu do myśli społecznej zaczęły być znaczące w tworzeniu się działań i struktur społecznych. Zyskują one także wsparcie ze strony ideologii politycznych wprost lub pośrednio odwołujących się do rasizmu (Tokarczyk R., 1987, s. 340–354).

Zjawiska te zostaną wzmocnione przez wpływy nominalizmu, który przeczy istnieniu realnych relacji międzyludzkich, nacechowanych powinnością działania lub nie-działania, relacji będących podstawą sprawiedliwości i prawa stanowionego. Zjawisko to spotęguje połączony z nominalizmem nowożytny liberalizm. Jednostka przyporządkowana do celu działania, jakim jest jedynie jej dobro, uwolniona od relacji z innymi łatwo ulega alienacji i szeregowi mankamentów płynących z indywidualistycznej antropologii. Tym samym na polu życia społecznego pojawia się nie tylko rywalizacja i walka jednostek, które traktują każdego jak wroga, ale także specyficzny typ prawa, edukacji, życia ekonomicznego i inne, który te właśnie działania umożliwia (Wstęp do ekonomii społecznej chrześcijańskiej, 1910; Ekonomia społeczna a religia i filozofia, 1911; Filozofia cywilizacji, 1934).

#### ZAKOŃCZENIE

Tradycja związana z kulturą Zachodu ukazuje ważny problem determinacji polityki i samego życia społecznego naturą człowieka oraz wypływającymi z niej zasadami. Niestety, kryzys poznania jaki zapanował w kulturze zachodniej za sprawą nominalizmu i awerroizmu, nie tylko przyczynił się do pojawienia się szeregu redukcjonistycznych wizji człowieka, ale także zainspirował do tworzenia życia społecznego, które ma swój ideowy wzór i cel nie w naturze ludzkiej, lecz w pewnych ideach, co sprawiło, że polityka w wielu przypadkach stała się narzędziem ideologii, zaś samo życie społeczne człowieka zostało poddane próbom utopizacji.

W tym kontekście rysuje się istotne zadanie filozofii realistycznej, nie tylko jako środka przezwyciężającego ideologizację i utopizację życia społecznego, ale przede wszystkim typu poznania odsłaniającego prawdę o człowieku, konieczną dla tworzenia i funkcjonowania życia społecznego na miarę natury ludzkiej i jej przeznaczenia.

**LINERANURE**

- Skrzydlewski, P., (2013) Antropologiczne i społeczne determinanty prawa. Studium z filozofii prawa, Lublin.
- History of Political Philosophy (1987) (ed.) L. Strauss, J. Cropsey, 3 ed., Chicago.
- Possenti, V. (2012) Zarys filozofii polityki. Społeczeństwa liberalne na rozdrożu, przekł. A. Fligel, Lublin.
- Weaver, M.R. (1996) Idee mają konsekwencje, przeł. B. Bubula, Kraków.
- Powszechna encyklopedia filozofii (2007), red. nac. A. Maryniarczyk, t. 8, Lublin.
- Powszechna encyklopedia filozofii (2005), t. 6, Lublin; Krąpiec, M.A., & Maryniarczyk, A. (2010) The Lublin Philosophical School, trans. H. McDonald, Lublin.
- Krąpiec, M.A., (2008) Szczęście, w: Powszechna encyklopedia filozofii, t. 9, Lublin, pp. 3-1-302; Majeran, R. & Krąpiec, M.A. (2006) Nominalizm, w: Powszechna encyklopedia filozofii, t. 7, Lublin.
- Osoba (2006) w: Powszechna encyklopedia filozofii, t. 7, Lublin.
- Dec I. (1998) Personalizm, w: Powszechna encyklopedia filozofii, t. 8, pp. 122–127.
- Krąpiec, M.A. (1998) Państwo jako rozumny ład dobra, „Człowiek w Kulturze” 10, pp. 5–12; tenże (1973) Od koncepcji ku teorii osoby, w: Z zagadnień kultury chrześcijańskiej, [kom. red. K. Wojtyła i in.], Lublin, pp. 173–189.
- Krąpiec, M.A., & Podrez, E. (2003) Godność, w: Powszechna encyklopedia filozofii, t. 4, Lublin, pp. 15–22.
- Voegelin, E. (2011) Od oświecenia do rewolucji, przeł. Ł. Pawłowski, Warszawa, pp. 223–229.
- Tokarczyk, R. (1987) Współczesne doktryny polityczne, wyd. 4, Lublin, pp. 340–354.
- Wstęp do ekonomji społecznej chrześcijańskiej (1910), Kraków; Ekonomja społeczna a religia i filozofia. Antykrytyka (1911), Kraków; Filozofia cywilizacji. Prawa realne cywilizacji, jej ideały, typy i pochod (1934), Warszawa.

*Статтю подано до редколегії* 12.10.2020 р.

*Рекомендовано до друку* 29.10.2020 р.

**Лариса Сливка,**

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки початкової освіти, ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника» (м. Івано-Франківськ, Україна)

**Larysa Slyvka,**

PhD in Education, Associate Professor, Department of Pedagogy of Primary Education, Vasyl Stefanyk Precarpathian national university (Ivano-Frankivsk, Ukraine)  
loroczka@ukr.net  
ORCID ID 0000-0003-1865-6326

УДК: 371.71: 37(438)

## ОСВІТА І ВИХОВАННЯ У ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖЕННІ ДІТЕЙ ТА МОЛОДІ: ЗАГАЛЬНОЄВРОПЕЙСЬКА РЕТРОСПЕКТИВА, СТАНОВЛЕННЯ НА ПОЛЬСЬКИХ ЗЕМЛЯХ

**Анотація.** У статті схарактеризовано дидактичні аспекти оптимізації здоров'язбереження дітей та молоді Яна Амоса Коменського, висвітлено здоров'яорієнтований вимір системи «виховання джентльмена» Джона Локка, увиразнено здоров'язбережувальну педагогічну програму Жана-Жака Руссо. Репрезентовано погляди Клода Адріана Гельвеція про роль фізичного виховання у формуванні здоров'я зростаючої особистості. Представлено практичні аспекти здоров'язбереження учнів, реалізовані Йоганном Генріхом Песталоцці. Актуалізовано бачення Йогана Христофа Фридриха Гутса-Мутса щодо здоров'язбережувальної функції фізичного виховання. Анонсовано погляди Джованні Боско і Герберта Спенсера про роль фізкультурного складника у здоров'язбереженні. Представлено гуманістичні концепції освіти і виховання Еллен Кароліни Софії Кей, Вільгельма Августа Лая, Георга Кершенштейнера та Марії Монтессорі.

**Ключові слова:** здоров'я дітей та молоді, здоров'язбереження, освіта, фізичне виховання, шкільна гігієна, доба Просвітництва, Новий час, польські мислителі.

## EDUCATION IN THE CHILDREN'S AND YOUNG PEOPLE'S HEALTH SAVING: EUROPEAN RETROSPECTIV, BECOMING IN THE POLAND LANDS

**Abstract.** The article presents domestic researchers, who researched the retrospective of formation of pedagogical models of health saving of growing personality : V. Bobrycka, Y. Boychuk, E. Bulych, I. Muravov, O. Vashchenko, S. Verhratski, P. Zabludovski, I. Dacenko, P. Djurynski, T. Yermakova, V. Yefimova, N. Mogaricheva, L. Jovnirenko, S. Kyrylenko, V. Kukxa, L. Sushchenko, S. Fil, O. Hudoliy, G. Malka, L. Sheremet and polish researchers L. Vynnychuk, B. Galonzka, M. Demel, T. Drabchuk, P. Mazur, E. Pyasecki and others. Summarizing the content of the intelligence of the mentioned authors showed that the most studied in the context of the topic of the article is the «ancient» period of human civilization and the Renaissance. The article describes Jan Amos Komensky's didactic aspects of optimization of health care of children and youth, highlights the health-oriented dimension of John Locke's gentleman's upbringing, expressed Jean-Jacques Rousseau's health-saving pedagogical program. Claude Adrian Helvetius' views on physical education as a means of shaping the health of a growing personality are represented. The article presents the Johann Henry Pestalozzi's health-saving practices. The vision of the health-saving function of physical education by Johann Christoph Friedrich Guts-Muts is updated. Giovanni Bosco and Herbert Spencer's views on physical component in health-saving activities announced. The article presents the humanistic concepts of education and upbringing of Ellen Carolina Sophia Kay, Wilhelm August Lai, Georg Kerschensteiner and Maria Montessori.

**Keywords:** children's and young people's health, health saving, education, physical education, school hygiene, Enlightenment Era, Modern Times, polish thinkers.

**ВСТУП**

**Постановка проблеми.** Історія здоров'язбережувального виховання є неперервним явищем. Тому звернення до витоків цих виховних впливів зумовлено потребою з'ясування зародження педагогічних канонів, цінностей і дискурсів означеного змісту.

**Аналіз наукових досліджень і публікацій.** Низку узагальнень щодо історичного «шляху» людства у формуванні педагогічних моделей здоров'язбереження зростаючої особистості представлено у працях вітчизняних дослідників



В. Бобрицької, Ю. Бойчука, О. Ващенко, С. Верхратського, П. Заблудовського, І. Даценко, П. Джуринського, Л. Жовніренко, С. Кириленко, В. Кукси, Л. Сущенко, С. Філя, О. Худолія, Г. Малки, Л. Шеремет та польських вчених Л. Винничук, Б. Ґалонзкі, М. Демела, Т. Дрбачика, П. Мазура, Е. П'ясецького, ін. Аналіз змісту розвідок згаданих авторів засвідчив, що найбільш вивченими у зазначеному контексті є «античний» період розвитку людської цивілізації і доба Відродження.

#### **МЕТА І ЗАВДАННЯ ДОСЛІДЖЕННЯ**

Метою нашого дослідження є репрезентувати низку виховних здоров'язбережувальних концепцій і практик епохи Просвітництва і Нового часу.

#### **МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ**

Для розв'язання поставлених у статті завдань використано такі методи наукового дослідження: історико-структурний, конструктивно-генетичний, історико-педагогічний аналіз, узагальнення, порівняння наукових джерел, системний і проблемно-цільовий аналіз філософської, науково-педагогічної літератури та ресурсів мережі Інтернет.

#### **РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ**

Теоретична і практична спадщина щодо здоров'язбереження зростаючої особистості репрезентантів античної цивілізації, «середніх» віків і культурно-філософського руху, відомого як Відродження, стала підґрунтям розроблення педагогічних аспектів розв'язання проблеми збереження, зміцнення і формування здоров'я дітей та молоді представниками наступних поколінь мислителів і дослідників. Доба Просвітництва (XVII-XVIII ст.) стала своєрідним «спадкоємцем» «відродженського» руху, представники якого анонсували просвітницькі ідеї у вибраному колі близьких їм за духом гуманістів. Своєю чергою, діяльність «просвітників» вирізнялася спробами передати свої знання якомога ширшому колу співгромадян і реалізувати це найбільш зрозумілим для загалу способом. Здоров'яорієнтований вектор знань напрацьовувався паралельно із «просвітницькими» ідеями щодо потреби змін і реформ суспільства, віри у безмежні можливості людського розуму, вірогідності побудови справедливого людського суспільства на засадах отримання наукових знань, удосконалення розумного начала людини і важливої місії у цьому освіті та виховання.

Яскравим репрезентантом «дидактично-освітнього» виміру оптимізації здоров'язбереження дітей та молоді був чеський мислитель, педагог і письменник Ян Амос Коменський (чеськ. Jan Amos Komenský; 1592-1670). Стратегія і тактика вченого щодо організації роботи школи були результатом творчого осмислення ним величезного пласту знань про людину та її здоров'я, репрезентованих в анатомії, фізіології, гігієні, медицині та психології, у вченнях про значення соціальних чинників і довкілля у збереженні здоров'я дітей та підлітків, про основи раціонального харчування. За Я.А. Коменським, при організації будь-яких видів шкільної роботи на «першому» місці повинні бути інтереси і здоров'я учня. Серед обов'язкових умов ефективного навчання та виховання науковець виокремлював тривале перебування учнів на свіжому повітрі, активні фізичні вправи, якісний сон, помірне харчування. Здоровий спосіб життя особистості педагога ідентифікував із «помірним способом життя» і наполягав на необхідності формування у дитини звичок «помірності» в усьому: у їжі, у питті, у сні, у праці, в іграх, у розмові, у мовчанні тощо (Коменський Я.А., 1982, с. 22, 69, 128, 323, 405). Увиразненням міркувань вченого про створення сприятливого здоров'ю освітнього середовища є, приміром, зміст праці «Закони добре організованої школи», в якій автор актуалізував необхідність дотримання гігієнічних норм при виборі місця для розташування школи та облаштуванні її приміщень (Коменський Я.А., 1991, с. 186). У школі Я.А. Коменського були спеціальні локації для прогулянок, ігор, фізичних вправ, сад з деревами і квітами, де вихованці мали змогу відпочити після уроків (Mazur P., 2014, s. 64). Після «статичних» теоретичних занять, протягом двох-трьох годин, учні видатного педагога мали змогу грати у м'яч, стріляти з лука, обертати дзигу бичем, катати кулю на спеціальному майданчику, пересуватися на ходулях, влучати кульками у кільце, ін. Неабияку роль у формуванні здоров'язбережувальних компетентностей вихованців Я.А. Коменський відводив особисто прикладу вчительні, про що засвідчує написаний вченим «моральний кодекс педагогів», в якому, серед іншого, декларовано обов'язок учителя бути взірцем щодо тверезості, помірності, здорового і бадьорого духу, працелюбства і скромності. Крім того, вчений вважав, що серед обов'язкових компонентів професійної підготовки учителів чільне місце повинні посідати навчальні дисципліни анатомія, фізіологія та медицина (Коменський Я.А., 1991, с. 188).

Важливим джерелом поширення педагогічних ідей у добу Просвітництва стали нові жанри художньої літератури – філософська повість і роман-виховання.

Серед видань означеного формату варто згадати працю «Думки про виховання» одного з основоположників емпіричної психології, англійського філософа і педагога Джона Локка (англ. John Locke; 1632-1704), в якій представлено розроблену автором систему «виховання джентльмена». Кінцеву мету такого виховання вчений вбачав у забезпеченні єдності здорового духа і здорового тіла, яку називав коротким, але повним описом щастя у цьому світі. Очевидно тому серед компонентів змісту запропонованої виховної системи Дж. Локк особливе місце відвів формуванню у вихованців уявлень про раціональний сон та «здорових» навичок харчування, а також – загартовуванню і фізичній активності учнів. Популярність теоретичних ідей Дж. Локка сприяла запровадженню у навчальних закладах Англії фізичного виховання, яке реалізовувалося рухливими та спортивними іграми. Вартими уваги є думки педагога про необхідність залучення вихованців до певного ремесла (столярного, токарного, теслярства), до садівництва і сільського господарства. Дж. Локк був переконаний, що праця на свіжому повітрі, крім іншого, є корисною для здоров'я і є засобом профілактики «шкідливої бездіяльності» (Локк Д., 1987, с. 145-151).





Систематичний виклад наповненої здоров'язбережувальним змістом програми педагогічної діяльності представлено у романі «Еміль, або про виховання» (1762) французького філософа, просвітника і письменника Жана-Жака Руссо (франц. Jean-Jacques Rousseau; 1712-1778). Пропагандист освітніх ідей вважав гігієну єдиним «корисним» складником медицини та був прихильником профілактичних засобів у плеканні здоров'я людини. «Справжніми» лікарями, на думку Ж.-Ж. Руссо, є праця, яка «загострює» апетит людини, і стриманість, яка «заважає» зловживати цим апетитом. Серед засобів зміцнення і росту тіла учнів та їхнього оздоровлення виокремлював загартування водними купелями і повітрям, фізичну та рухову активність (Руссо Ж.-Ж., 1987, с. 213-214, 226).

Про здоров'я як необхідну умову щастя людини і фізичне виховання як засіб формування та плекання здоров'я особистості писав французький літератор і філософ Клод Адріан Гельвецій (франц. Claude Adrien Helvétius; 1715-1771). У праці «Про людину, її розумові здібності та її виховання» (1773) вчений зазначав, що фізичне виховання може зробити кожну людину сильнішою, міцнішою, здоровішою і щасливішою, такою, яка буде здатна виконувати різні функції. Одна з оригінальних ідей К. Гельвеція стосувалася будівництва на теренах шкіл «арен», на кшталт грецьких, де б вихованці могли вправлятися у боротьбі, біганні, стрибанні, плаванні, ін. Серед перших «кроків» реалізації цієї ідеї вчений називав актуалізацію позитивних інтенцій фізичного виховання в освітніх нормативно-правових актах та відповідне просвітництво батьків учнів (Гельвецій К.А., 1982, с. 258-259).

Для кінця XVIII – початку XIX ст. характерні поява нових освітніх викликів, пов'язаних зокрема із розповсюдженням і демократизацією шкільництва та ідей безкоштовної освіти для широких верств населення. У цей період велися активні пошуки у новій науковій галузі – гігієні. З метою підготовки спеціалістів, здатних дбати про впровадження у життєдіяльність суспільства засад індивідуальної гігієни, організацію санітарних заходів серед громадськості під час епідемічних захворювань тощо, на медичних факультетах університетів відкривали спеціальності «медична поліція». Видатними європейськими гігієністами Йоганом Петером Франком (нім. Johann Peter Frank; 1745-1821), Христомом Вільгельмом Гуфеландом (нім. Christoph Wilhelm Hufeland; 1762-1836), Едмундом Парксом (англ. Edmund Alexander Parkes; 1819-1876), Мішелем Леві (франц. Michel Lévy; 1809-1872), Максом Петтенкофером (нім. Max von Pettenkofer; 1818-1901), Карлом Флюгге (нім. Karl Georg Friedrich Wilhelm Flügge; 1847-1923) було написано і видано низку підручників та часописів гігієнічної тематики. У лоні гігієнічної науки виокремився її складник, так звана шкільна гігієна, завданнями якої стали розроблення санітарних норм щодо будівництва освітніх закладів, медико-соціального та гігієнічного супровід навчально-виховного середовища шкіл тощо. Ідеї гігієнічно організованого, наповненого фізкультурним виміром та орієнтованого на здоров'язбереження вихованців освітнього процесу дедалі активніше озвучувалися у педагогічній літературі та реалізовувалися практично.

Непересічною у зазначеному контексті є творча спадщина видатного швейцарського педагога Йоганна Генріха Песталоцці (нім. Johann Heinrich Pestalozzi; 1746-1827). Висвітлення теоретичних положень загальної дидактики репрезентовано у працях вченого водночас із описом методик гігієнічного і фізичного виховання дітей та молоді. Гуманістична спрямованість діяльності педагога значною мірою визначалася його обізнаністю щодо анатомічних і фізіологічних особливостей кожного вихованця. Велике значення надавав уважному оцінюванню і визначенню динаміки стану здоров'я своїх учнів, що уявлено у праці «Достовірні дані про стан на 1778 рік виховного закладу для бідних дітей в Нойгофі». У творах автора «Леонард і Гертруда» та «Листи пана Песталоцці пану Н.Є.С. про виховання бідної сільської молоді» репрезентовано низку організаційних і педагогічних умов ефективного розв'язання проблеми збереження і зміцнення здоров'я вихованців, серед яких: чистота шкільних приміщень, увага персоналу освітнього закладу до забезпечення безпеки життєдіяльності вихованців, формування в учнів навичок особистої гігієни та гігієни одягу тощо. (Песталоцци Й.Г., 1987, Леонард і Гертруда, с. 305; Песталоцци Й.Г., 1987, Письма ..., с. 311). Фізичне виховання Й.Г. Песталоцці вважав найпершим «розумним» впливом дорослих на дитину, а основою цього виховання – природне прагнення дитини до руху. Педагог відзначав роль фізичного виховання у розвитку фізичних сил зростаючої особистості та у її підготовці до праці. У розвідці «Про народну освіту та індустрію» вчений актуалізував розроблену ним систему спеціальних гімнастичних вправ – «елементарну гімнастику» – і пропонував розробити для хлопчиків і дівчат низку ігор, сприятливих комплексному розвитку фізичних задатків дитини та формуванню у неї необхідних для життєдіяльності рухів (Песталоцци Й.Г., 1987, О народном образовании и индустрии, с. 314-315).

Незаперечним внеском у справу піднесення здоров'язбережувальної функції фізичного виховання є творчість німецького педагога, одного із креаторів сучасної європейської гімнастики Йогана Христофа Фридриха Гутса-Мутса (нім. Johann Christoph Friedrich GutsMuths; 1759-1839). Запропоновані педагогом у фундаментальних працях «Гімнастика для молоді» (1793) та «Ігри та вправи для відпочинку тіла і духа» (1795) методи фізичного виховання широко використовувалися у школах тогочасної Європи (Mazur P., 2014, s. 63).

Збереження і формування здоров'я молоді стали важливими компонентами соціально-педагогічної діяльності італійського священика Джованні Боско (італ. Giovanni Melchiorre Bosco; 1815-1888). 1845 року він організував молодіжний осередок навчання і відпочинку для хлопців – сиріт, безпритульних і з бідних родин. Дотримуючись думки про те, що спорт є незамінним засобом профілактики моральної деградації особистості, досить активно у виховній праці Дж. Боско використовував саме фізкультурний чинник. Відомими є слова священика: «Спортмайданчик мертвий – диявол живий, спортмайданчик живий – диявол мертвий». Дж. Боско був глибоко переконаний, що поряд із зміцненням м'язів, гімнастичні вправи сприяють удосконаленню і зміцненню духа, гартуванню характеру особистості і формуванню у неї моральних чеснот (Mazur P., 2014, s. 65).

Ідеями щодо необхідності формування в учнів знань про шляхи збереження здоров'я та потреби організації різноманітних форм раціонального проведення вільного часу вихованців репрезентовано у розвідці «Про розумове, моральні і фізичне виховання» англійського філософа, соціолога і педагога Герберта Спенсера (англ. Herbert



Spencer; 1820-1903). Звертаючи увагу на необхідність реалізації проблеми збереження і зміцнення здоров'я зростаючої особистості, вчений пропонував ввести у навчальні програми освітніх закладів гімнастику, зауважував, що її засоби – спорт, ігри та забави – є незамінними натуральними формами рухової активності, які сприяють плеканню здоров'я (Mazur P., 2014, s. 66).

На переломі XIX і XX століть з'явилися нові концепції освіти і виховання, які впродовж досить короткого часу стали популярними, і частину яких використовували в освітній практиці. Спираючись на здобутки різних наукових галузей, у новій педагогіці увиразнилися гуманістична парадигма, індивідуальний підхід до вихованців, врахування в організації навчально-виховного процесу інтересів та здібностей учнів, використання активних методів навчання тощо.

Освіту і виховання означеного формату активно пропагувала шведська громадська діячка, письменниця і педагог Еллен Кароліна Софія Кей (швед. Ellen Karolina Sofia Key; 1849-1926). У книзі «Століття дитини» (1900) вона представила власне бачення освітнього закладу майбутнього – школи радісного життя дитини, в якому свої зусилля педагог спрямовує на здобуття вихованцями власного досвіду, стимулювання їхнього активного ставлення до життя, надання учням можливостей особистісного розвитку зручними для них засобами, підготовку кожного вихованця до тривалої впродовж життя самоосвіти; в якому представлені різноманітні локації для ручної праці; в якому у вихованні учнів тісно співпрацюють школа і родина тощо. З метою поширення своїх ідей 1903 року Е. Кей здійснила кілька подорожей містами Німеччини та Австрії, де читала лекції відповідної тематики (Mazur P., 2014, s. 68).

Низку критичних зауважень щодо недоліків словесних і «пасивних» методів навчання викладено у праці «Школа дії» німецького педагога Вільгельма Августа Лая (нім. Wilhelm August Lay; 1862-1926). Автор закликав до використання у навчанні методів, які сприяють формуванню творчого і самодіяльного характеру зростаючої особистості, її фізичному розвитку і збереженню здоров'я. Наголошуючи на потребі модернізації діяльності школи на засадах урахування вимог шкільної гігієни, освітянин пропонував створити «школу дії», основні принципи діяльності якої базувалися б на досягненнях біології, анатомії, фізіології, психології, теорії пізнання та гігієни (Лай В.А., 1982, с. 542-543).

Подібні ідеї знаходимо у розвідці «Школа майбутнього – школа праці» автора теорії громадянського виховання, німецького педагога Георга Кершенштейнера (нім. Georg Michael Kerschensteiner; 1854-1932). Вчений підкреслював потребу моделювання такого навчально-виховного процесу, який сприяв би розвитку активних рис характеру учня, його самостійності та ініціативи. Неоцінним засобом розвитку вихованців Г. Кершенштейнер вважав ручну працю, наголошував, що робота, яку учень здатен опанувати, завжди приносить йому радість і почуття щастя. Тому, на думку вченого, важливо дбати про те, щоб на теренах школи було якомога більше майданчиків – майстерень, лабораторій, садів, музичних аудиторій, класів для малювання тощо, де б вихованці могли знайти заняття «до душі» (Кершенштейнер Г., 1982, с. 512-515).

Орієнтованістю на здоров'язбереження дітей вирізнялася система педагогічного виховання, запропонована першою італійкою, яка стала доктором медицини, освітянкою Марією Монтессорі (італ. Maria Montessori; 1870-1952). Важливими завданнями освіти дослідниця вважала всебічний (фізичний, духовний, культурний і соціальний) розвиток вихованців. Варто згадати, що тематика занять змістової лінії «навички практичного життя», яка реалізовувалася у «школах Монтессорі», спрямовувалася, крім іншого, на розвиток дрібної моторики, опорно-рухової системи, координації рухів та ін. (Білецька Н., 2015).

Теоретична і практична спадщина представників європейської спільноти, які творили впродовж доби Просвітництва і Нового часу, стала історико-соціальними витокami і філософським підґрунтям розроблення польськими мислителями власних «національних» версій технологій освіти і виховання для здоров'я дітей та молоді.

### **ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ**

Рефлексії європейської філософської, медичної, гігієнічної і педагогічної літератури доби Просвітництва і Нового часу щодо здоров'я як предмета виховання точилися навколо ідей формування тілесної досконалості та гігієнічних навичок вихованця, реалізації санітарних і безпечних норм у «фізичному» оточенні учнів. Порухувалася проблема модифікації здоров'яорієнтованого змісту професійної підготовки вчителів. На переломі XIX і XX ст. у багатьох країнах світу розгорнулися потужні суспільні гігієнічні рухи, нагромадився значний пласт фактографічного матеріалу з проблеми здоров'язбереження дітей та молоді, у навчальні програми освітніх закладів було введено дисципліну «Фізичне виховання». Значно збільшилася кількість друкованої продукції, в якій репрезентувалися теоретичні й практичні рекомендації щодо необхідності забезпечення природовідповідної та гуманістичної логіки в організації життєдіяльності школярів з урахуванням їхніх потреб, інтересів, індивідуальних особливостей та потенціалу, використання сприятливих всебічному розвитку особистості методів і засобів освіти та виховання, створення безпечних і комфортних умов перебування дітей у школі, потреби запровадження в освітніх закладах засад шкільної гігієни.

### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

- Білецька, Н. (2015). Методика виховання Монтессорі. Основи. URL: <https://starylev.com.ua/club/article/metodyka-vyhovannya-montessori-osnovy>.
- Гельвецій, К. А. (1982). О человеке, его умственных способностях и его воспитании. Коменский Я. А. и др. Избранные педагогические сочинения; в 2 т. / Под ред. А. И. Пискунова и др. М.: Педагогика, 255-265.



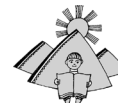
- Кершенштейнер, Г. (1982). Школа будущего - школа работы. Коменский Я. А. и др. Избранные педагогические сочинения; в 2 т. / Под ред. А. И. Пискунова и др. М.: Педагогика, 509 - 519.
- Коменский, Я. А. (1991). Законы хорошо организованной школы. Кратохвил М. В. Жизнь Яна Амоса Коменского: книга для учителя / перевод с чешского. М.: Просвещение, 185 - 188.
- Коменский, Я. А. (1982). Избранные педагогические сочинения: [в 2 т.] / [под ред. А. И. Пискунова]. М.: Педагогика, 372 с.
- Лай, В.А. (1982). Школа действия. Коменский Я. А. и др. Избранные педагогические сочинения: В 2 т. / Под ред. А. И. Пискунова и др. М.: Педагогика, 534 - 558.
- Локк, Д. (1987). Мысли о воспитании. Коменский Я.А., Локк Д., Руссо Ж.-Ж., Песталоцци Й. Г. Педагогическое наследие: [сборник / сост. В.М. Кларин, А.Н. Джурицкий]. М.: Педагогика, 145 - 179.
- Песталоцци, Й. Г. (1987). Леонард и Гертруда. Коменский Я.А., Локк Д., Руссо Ж.-Ж., Песталоцци Й.Г. Педагогическое наследие: [сборник / сост. В.М. Кларин, А.Н. Джурицкий]. М.: Педагогика, 303 - 313.
- Песталоцци, Й. Г. (1987). О народном образовании и индустрии. Коменский Я.А., Локк Д., Руссо Ж.-Ж., Песталоцци Й.Г. Педагогическое наследие: [сборник / сост. В.М. Кларин, А.Н. Джурицкий]. М.: Педагогика, 312 - 322.
- Песталоцци, Й. Г. (1987). Письма г-на Песталоцци к г-ну Н.Э.Ч. о воспитании бедной сельской молодежи. Коменский Я.А., Локк Д., Руссо Ж.-Ж., Песталоцци Й. Г. Педагогическое наследие: [сборник / сост. В. М. Кларин, А.Н. Джурицкий]. М.: Педагогика, 304 - 312.
- Руссо, Ж.-Ж. (1987). Эмиль, или о воспитании. Коменский Я.А., Локк Д., Руссо Ж.-Ж., Песталоцци Й.Г. Педагогическое наследие : [сборник / сост. В.М. Кларин, А.Н. Джурицкий]. М.: Педагогика, 199 - 296.
- Mazur, P. (2014). Zdrowie i bezpieczeństwo uczniów na przestrzeni wieków – zarys zagadnienia. Bezpieczeństwo dzieci i młodzieży. Aktualne problemy teorii i praktyki pedagogicznej / redakcja naukowa Beata Komorowska, Piotr Mazur. Chelms, 57 – 69.

## REFERENCES

- Bilecka, N. (2015). Metodyka wychovannia Montessori. Osnovy. URL: <https://starylev.com.ua/club/article/metodyka-vyhovannya-montessori-osnovy>
- Gelvecij, K. A. (1982). O cheloveke, yego umstvennyx sposobnostyax i yego vospitanii. Komenskiy Y. A. i dr. Izbrannyye pedagogicheskiye sochinyeniya: w 2 t. / pod. red. A. I. Piskynova i dr. M.: Pedagogika, 255 – 265.
- Kershenshtejner, G. (1982). Shkola budushcheyego – shkola raboty. Komenskiy Y. A. i dr. Izbrannyye pedagogicheskiye sochinieniya: w 2 t. / pod. red. A. I. Piskynova i dr. M.: Pedagogika, 509 – 519.
- Komyenskiy, Y. A. (1991). Zakony chorosho organizovannoy shkoly. Kratochvil M. V. Jyzn Yana Amosa Komyenskogo: kniga dla uchityela / perevod s cheshskogo. M.: Prosvyeshcheyeniye, 185 – 188.
- Komyenskiy, Y. A. (1982). Izbrannyye pedagogicheskiye sochinyeniya: [v 2 t.] / [pod red. A. I. Piskunova]. M.: Pedagogika, 372 с.
- Lay, V. A. (1982). Shkola dyeystviya. Komenskiy Y. A. i dr. Izbrannyye pedagogicheskiye sochinieniya: w 2 t. / pod. red. A. I. Piskynova i dr. M.: Pedagogika, 534 – 558.
- Lokk, D. (1987). Mysli o vospitanii. Komyenskiy Y. A., Lokk D., Russo J.-J., Pestalocci Y. G. Pedagogicheskoye naslyediye: [sbornik / sost. V. M. Klarin, A. N. Jurinski]. M.: Pedagogika, 145 – 179.
- Pestalocci, Y. G. (1987). Leonard i Gertruda. Komyenskiy Y. A., Lokk D., Russo J.-J., Pestalocci Y. G. Pedagogicheskoye naslyediye: [sbornik / sost. V. M. Klarin, A. N. Jurinski]. M.: Pedagogika, 303 – 313.
- Pestalocci, Y. G. (1987). O narodnom obrazovanii i industrii. Komyenskiy Y. A., Lokk D., Russo J.-J., Pestalocci Y. G. Pedagogicheskoye naslyediye: [sbornik / sost. V. M. Klarin, A. N. Jurinski]. M.: Pedagogika, 312 – 322.
- Pestalocci, Y. G. (1987). Pisma g-na Pestalocci k g-nu N.Ye.Ch. o vospitanii byednoy syelskoy molodyojy. Komyenskiy Y. A., Lokk D., Russo J.-J., Pestalocci Y. G. Pedagogicheskoye naslyediye: [sbornik / sost. V. M. Klarin, A.N.Jurinski]. M.: Pedagogika, 304 – 312.
- Russo, J.-J. (1987). Emil, ili o vospitanii. Komyenskiy Y.A., Lokk D., Russo J.-J., Pestalocci Y. G. Pedagogicheskoye naslyediye: [sbornik / sost. V. M. Klarin, A.N. Jurinski]. M.: Pedagogika, 199 – 296.
- Mazur, P. (2014). Zdrowie i bezpieczeństwo uczniuiv na pshestsheni vekuv – zarys zagadnyenia. Bezpiechenstwo dzieci i mlodziejy. Aktualne problemy teorii i praktyki pedagogichney / redakcyia naukova Beata Komorowska, Piotr Mazur. Chelms, 57 – 69.

*Статтю подано до редколегії* 21.08.2020 р.

*Рекомендовано до друку* 04.09.2020 р.

**Марія Черепаня,**

доктор філософії з педагогічних наук, асистент кафедри педагогіки дошкільної, початкової освіти та освітнього менеджменту, Мукачівський державний університет (м. Мукачево, Україна)

**Mariia Cherepania,**

doctor of philosophy in pedagogical sciences, assistant of the department of pedagogy of preschool, primary education and educational management, Mukachevo State University (Mukachevo, Ukraine)  
*mariia.cherepania@gmail.com*  
ORCID ID 0000-0002-2333-5140

УДК 37.018.3. 47.7. (09) «1920-1930»

## ПИТАННЯ ТЕОРІЇ ТА МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ ТА ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ У СПЕЦІАЛІЗОВАНИХ ІНТЕРНАТНИХ ЗАКЛАДАХ ЗАКАРПАТТЯ У 20-30 РР. ХХ СТОЛІТТЯ

**Анотація.** Мета дослідження – на основі цілісного ретроспективного аналізу вивчити особливості розв'язання питання теорії та методики навчання та виховання дітей у спеціалізованих інтернатних закладах у Закарпатті 20-30 рр. ХХ ст.

Методи дослідження: пошуково-бібліографічний – з метою вивчення архівних, бібліотечних каталогів, фондів, описів та бібліографічних видань; контент-аналіз архівних джерел та матеріалів педагогічної періодики – задля виявлення особливостей розв'язання проблеми навчання та виховання дітей у спеціалізованих інтернатних закладах.

У статті здійснено огляд діяльності спеціалізованих інтернатних закладів Підкарпатської Русі 20-30 рр. ХХ ст. у період його перебування в складі Чехословацької республіки. На основі аналізу архівних джерел та педагогічної періодики з'ясовано, що на території тогочасного Закарпаття діти із вадами фізичного, психічного та розумового розвитку здобували освіту в спеціалізованих школах-інтернатах для глухонімих (м. Ужгород), для сліпих (м. Мукачево), для дітей з розумовою відсталістю (м. Великий Севлюш) та інтернаті для калік (м. Мукачево), які входили в структуру Мукачівського державного дитячого будинку. З'ясовано, що представники педагогічної громадськості Закарпаття брали участь у міжнародних конференціях та з'їздах (Братислава, 1930 р., Мукачево, 1922 р., Пльзень, 1925 р. та ін.), де виступали з доповідями про стан справ у Підкарпатській Русі, ділилися досвідом роботи з дітьми, які потребували особливих умов перебування, навчання та виховання. Про те, що закарпатські педагоги були знайомі й застосовували у своїй роботі європейський досвід організації навчання та виховання дітей з вадами фізичного та розумового розвитку, засвідчують їхні численні публікації на сторінках педагогічного часопису «Учитель» (А. Волошин, М. Добей, В. Довгун, І. Зейкан, С. Куцин, А. Мешко, П. Світлик І. Тимканич, А. Чекан та ін.).

**Ключові слова:** навчання, виховання, спеціальна освіта, інтернати, спеціалізовані інтернати, Закарпаття.

## THE QUESTION OF THEORY AND METHODS OF CHILDREN'S TEACHING AND EDUCATION IN SPECIALIZED BOARDING SCHOOLS OF TRANS-CARPATHTHIA IN 20-30 YEARS OF THE XX CENTURY

**Abstract.** The study relevance is due to the contradictions between the society requirements to the teachers' professional competence improvement in the boarding education system and incomplete implementation in their preparation the educational innovation and historical and pedagogical experience integration principle, as well as the necessity of institutional establishments activities regional specifics consideration and their organization and activity content insufficient retrospectives peculiarities' study.

Purpose is to study on the holistic retrospective analysis basis the features of solving the theory and teaching and educating children methods in specialized boarding schools in Transcarpathia 20-30 years of the twentieth century.

The methods: search and bibliographic - in order to study archival, library catalogs, collections, descriptions and bibliographic publications; content analysis of archival sources and pedagogical periodicals' materials to identify features of solving the education and upbringing of children's problem in specialized boarding schools.

Results. The article reviews the activities of specialized boarding schools in Subcarpathian Russia in the 20-30s years of the twentieth century, during its involvement in the Czechoslovak Republic. Based on the analysis of archival sources and pedagogical periodicals it was found out that in the territory of the Transcarpathia of those years children with physical, mental and intellectual development disabilities in specialized boarding schools for the deaf and dumb (Uzhgorod), for





the blind (Mukachevo), for children with mental retardation from (Velykyi Sevlyush) and a boarding school for the crippled (Mukachevo), which were part of the structure of the Mukachevo State Orphanage.

It was found out that the Transcarpathians pedagogical community representatives took part in the international conferences and congresses (Bratislava, 1930, Mukachevo, 1922, Pilsen, 1925, etc.), where they made reports on the state of affairs in the Subcarpathian region. Russia, shared their experience of working with children who needed special conditions of staying, education and upbringing. The fact that Transcarpathian teachers were familiar and used in their work the European organizing the education and upbringing of children with physical and mental disabilities experience is evidenced by their numerous publications in the pedagogical magazine "Teacher" (A. Voloshin, M. Dobey, V. Dovgun, I. Zeikan, S. Kutsyn, A. Meshko, P. Svitlyk, I. Tymkanych, A. Chekan, etc.).

**Keywords:** education, upbringing, special education, boarding schools, specialized boarding schools, Transcarpathia.

## ВСТУП

**Постановка проблеми.** Актуальність дослідження зумовлюється суперечностями між вимогами суспільства до підвищення професійної компетентності педагогічних працівників у системі інтернатної освіти та неповнотою реалізації в їх підготовці принципу інтеграції освітньої інноватики та історико-педагогічного досвіду, а також необхідністю врахування регіональної специфіки діяльності інституційних установ та недостатнім вивченням ретроспективи особливостей їх організації і змісту діяльності. Проаналізувавши дописи історичних джерел досліджуваного періоду, систематизувавши архівні фонди та матеріали педагогічних видань, слід зазначити, що в період 20-30 рр. ХХ ст. у Закарпатті простежується зростання інтересу з боку педагогічної громадськості краю до питання теорії та методики навчання та виховання дітей у спеціалізованих інтернатних закладах.

**Аналіз наукових досліджень і публікацій.** Становлення та розвиток закладів інтернатного типу в історико-педагогічному вимірі вивчали В. Виноградова-Бондаренко, Л. Гребінь, В. Золотоверх, О. Парашевіна, І. Плугатор, В. Покась, Л. Рябкина, Н. Султанова, Т. Янченко та ін. Серед історико-педагогічних досліджень, присвячених становленню та розвитку інтернатної освіти в Закарпатті, виокремлюємо праці А. Машкаринець-Бутко, М. Маринкевича, М. Попадича та ін., проте їхні дослідження інтерпретують розвиток закладів інтернатного типу періоду після 1945 р., коли Закарпаття ввійшло до складу УРСР.

**МЕТА І ЗАВДАННЯ ДОСЛІДЖЕННЯ** – на основі цілісного ретроспективного аналізу вивчити особливості розв'язання питання теорії та методики навчання та виховання дітей у спеціалізованих інтернатних закладах в Закарпатті 20-30 рр. ХХ ст.

**МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ:** пошуково-бібліографічний – з метою вивчення архівних, бібліотечних каталогів, фондів, описів та бібліографічних видань; контент-аналіз архівних джерел та матеріалів педагогічної періодики – задля виявлення особливостей розв'язання проблеми навчання та виховання дітей у спеціалізованих інтернатних закладах.

## РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ

У заявлених нами хронологічних межах закарпатська територія належала до Чехословацької республіки у вигляді адміністративно-територіальної одиниці – Підкарпатська Русь з центром у м. Ужгород. Соціальне та освітнє життя краю регламентувалося адміністративними підрозділами Цивільної Управи Підкарпатської Русі – рефератами. Так, 1920 р. з метою соціального захисту населення був створений реферат соціальної опіки, який, зокрема, опікувався й долею дітей-сиріт/дітей, позбавлених батьківського піклування, та дітьми з вадами фізичного або розумового розвитку (Реферат освіти Підкарпатської Русі, арк. 4-5).

Як засвідчують статистичні звіти шкільного інспектора Підкарпатської Русі Йозефа Пешини, упродовж першого десятиліття після завершення подій Першої світової війни істотно зросла кількість дітей, народжених з вадами розумового та фізичного розвитку, які потребували спеціальної освіти. З цього приводу Йозеф Пешина зазначав, що «після перевороту понад одна третина дітей шкільного віку не навчалася, ще в 1922/23 році налічувалося дітей, що не навчаються, – 35.835, у 1926/27 р. – таких було 22.210 осіб (через віддаленість до школи понад 4 км – 8.533, через нестачу шкіл і вчителів – 8.546, через сліпоту і глухонімості – 185, через фізичні вади – 987, через велику бідність – 3.464, через душевну слабкість – 495, загалом – 22.210 дітей)» (Pešina, J., 1933, p. 11]. Отже, як бачимо, у 1926-1927 навчальному році із загальної кількості дітей шкільного віку, які не залучені до освітнього процесу, 7,5 % становлять діти, які мають певні вади у фізичному, розумовому та психічному розвитку. Таким чином, статистичні показники та наявність досвіду діяльності закладів інтернатного типу Австро-Угорського періоду спонукали Чехословацький уряд, а також регіональні освітні управління стимулювати діяльність спеціальних шкіл, які б могли в повному обсязі забезпечити повноцінний розвиток особистості школяра з відхиленнями в розвитку. Відтак з категорії спеціальних шкіл у Підкарпатській Русі, відповідно до архівних даних та звітної документації Й. Пешини, функціонувала школа для глухонімих (м. Ужгород), школа для сліпих (м. Мукачево), інтернат для дітей з розумовою відсталістю (м. Великий Севлюш) та школа для калік (м. Мукачево), які входили в структуру Мукачівського державного дитячого будинку (Учитель, 1927, с. 15).

Особливості організації освітнього процесу, упровадження інноваційних на той час методик навчальної та виховної роботи з дітьми, які перебували в спеціалізованих інтернатних закладах, стали предметом наукових розвідок та педагогічного дослідження закарпатських педагогів, передусім практиків, які працювали з дітьми у вищезазначених закладах. Переважно на сторінках педагогічного часопису «Учитель» вони публікували матеріали, які стосувалися освіти дітей з вадами зору та слуху. Зупинимось на окремих публікаціях. Проблеми освіти дітей з різними патологіями стали предметом дослідження в публікації А. Мешка «О воспитанію глухонімих и о лечебной педагогии взагали»



(рочник VI (1924), число 1-2), у якій він ділиться спостереженнями за психологічними особливостями глухонімих дітей, їх поведінковими характеристиками, а також особливостями навчання їх спілкування. Публікація призначена для вчителів і вихователів, які працюють з такими дітьми, а також батьків, бо: «се только тот може почувствовать, кто з ними жиє и в тѣсном связѣ занимается з ними» (Учитель, 1924, с. 38). Згодом (1925 р.) А. Мешко опублікує ще одну статтю під цією ж назвою, але зміст її буде значно розширено. У вступі автор дає визначення «лечебної педагогії», під якою розуміє «воспитане глухонімих, сліпих, ідіотів т.д.» (Учитель, 1925, с. 245-248). Далі йде опис різновидів глухоти й німоти, описуються психічні характеристики глухонімих дітей, особливості сприймання, їхня соціалізація тощо.

Питання освіти глухонімих дітей розглядалося також Антонієм Чеканом у статті «О розвитку виховання і навчання глухонімих», у якій автор висвітлює історію становлення освіти глухонімих від Стародавньої Греції до початку ХХ ст. Зокрема, більш докладно зупиняється на методиках навчання грамоти, серед яких виокремлює методику німецького педагога Яна Конрада Аммана, який перший довів, що «и глухонімих дітей можемо образовати так, як нормальних дітей»; а також методику французького педагога Мішеля де Л'Еппе. Різницю в цих двох школах навчання глухонімих А. Чекан пояснював так: «Французька школа стараєса дати глухонімим більш інтелектуальну освіту, опираючися на штучну мимічну мову та писану бесіду. Бесіду артикуловану відкидає, бо освоєня сеї держить задовго», натомість: «Німецька школа же напротив, бере з практичного огляду и подчеркує, що глухонімий є только глухий и, стремиться научити го на бесіду артикуловану и на її основі образовати его дальше». І, насамкінець, автор зазначає, що виховання і навчання глухонімих дітей є важливим, бо через це «глухонімі не только, що образуються, но и облагороднюються и тым сдѣлаются способными к практичному животу, особливо освоєнем бесіди» (Учитель, 1927, с.182-185). В іншій статті – «О методах навчання глухонімих» – А. Чекан на основі спостережень під час відрядження до закладу глухонімих у Празі описує особливості застосування різних (французької та німецької) методик навчання дітей, зокрема відзначає прогресивність відродженої Семюлем Гейніком німецької методи (Учитель, 1927, с.20-22).

Питання методики навчання глухонімих дітей розглядається і в статті вчителя письма і читання, математики в школі глухонімих С. Куцина «Справозданя о мойй праці при заведеню глухонімих в Ужгороді». Зокрема, автор наводить приклади використання різноманітних вправ для формування в учнів умінь писати, запам'ятовувати написання літер, складів і слів; важливими є вправи на визначення лексичного значення слів, частин мови – іменника та його категорій (рід, число), прикметника, дієслова (Учитель, 1929, с.18-21). У наступній публікації «Навчання глухонімих» автор продовжує наводити приклади вправ, але тут увага акцентується на математичних вправах, які сприяють засвоєнню учнями складу чисел, основних арифметичних дій з ними. Окрім того, автор публікації вказує на необхідність використання в освітньому процесі ритмічних вправ, дитячих ігор, прогулянок. Позитивно впливає на розвиток вихованців моделювання предметів шляхом вирізування з паперу та ліплення з глини. Також у роботі з глухонімими учнями вчителям і вихователям варто активно використовувати дихальні та звукові вправи, особливо в поєднанні з ритмічними рухами. На думку С. Куцина, педагогові необхідно пам'ятати, що «не робимо з глухонімих дітей щось окремого, але стараємося их принести там, звидки они суть викинуті через свою хвороту. Поводимося з ними так, як з нормальними дітьми и спомагаємо их, чтобы так як нормальні діти все виділи і всьо познали» (Учитель, 1929, с.78-82). Автор вищезгаданих публікацій при формуванні системи вправ, які використовуються під час викладання навчальних предметів у школі для глухих, опирається на наукові розвідки європейських учених, а саме: Рудольфа Кратохвіла «Вади речі (Логопедія)», Йосифа Коллара «Навод», а також публікації у фахових часописах Угорщини «Magyar süketnéma oktatás / Освіта глухонімих в Угорщині», «Magyar gyógypedagógia / Лікувальна педагогіка в Угорщині».

З відкриттям закладу для сліпих дітей актуалізується питання навчання та виховання дітей з вадами зору. З першою публікацією щодо специфіки навчання незрячих дітей «Навчання сліпих» виступив Василь Довгун, управитель-учитель закладу для сліпих у м. Мукачеві. У примітці до статті автор написав, що це його власні спостереження із «студійної дороги» (тут: стажування – М.Ч.) до закладу в м. Левоча (Словаччина). Автор акцентує на трьох важливих аспектах у навчанні сліпих дітей: 1) підготовка дітей до навчання (аналізує окремі вправи, які використовуються для розвитку тактильних та слухових відчуттів, наприклад «Скринька всячини», слухання звуків, визначення напрямку, сили звуку, густини повітря тощо); 2) зміст навчання (аналізує зміст шкільних предметів, методи і засоби їх вивчення. На запитання «Що і як вчать сліпі?» він відповідає: «Все, що вчать зрячі, але різняться метода, бо на місце зору заступають дотик і слух». Провідна роль, як не парадоксально, належить демонструванню, бо «без наглядю не учиться нич. Что не можна показати у природі, то виробиться з глини. Перше дотикати наглядювати, а потом о них говорити... Учити мало, але добре, часто повторяти ...» тощо); 3) шосте чуття (описує значення інстинкту у сліпих дітей, особливості його розвитку, адже «шестый змысл найліпше развитый у сліпородженного») (Учитель, 1924, с. 143-150).

Особливості навчання та виховання незрячих дітей висвітлено також у публікаціях Івана Зейкана та Петра Світлика. Так, у статті І. Зейкана «Пару слов о сліпих» ідеться про типи сліпоти та причини її виникнення. Значну увагу автор приділяє питанню профілактики зору, ролі батьків та учителів у його збереженні, адже боротися із захворюванням органів зору було б успішніше, якби «родители были бы вховани на повинность свою и велику отвчальность, щодо будучого щастя своїх дітей». Віддавати дітей на навчання та виховання у спеціалізовані інтернатні заклади слід якомога швидше – з раннього віку. Як приклад, науковець наводить Чехію і Моравію, де батьки незрячих дітей



уже з немовлячого віку відвідують педагогів і лікарів для того, щоб діти були максимально підготовлені до навчання в спеціалізованій школі. Відтак, на думку педагога, важливої ролі набуває просвітницька робота з-поміж населення (Учитель, 1927, с.186-188). Після відвідин закладу для сліпих у Мукачеві І. Зейкан пише наступну статтю на тему «Душевний живот сліпих», де визначає головне завдання вчителя-вихователя – у душу дитини посіяти найвищі моральні та естетичні почуття, а також знання, які є необхідними для щоденного використання.

П. Світлик у статті «Виховання сліпих» розглядає питання історії становлення закладів освіти для сліпих дітей, адже основне завдання школи для сліпих – «подати знання, наскільки оно доступно йому, зробити з него хосенного чоловіка обществу, а найперше хосенного для самого себе» (Учитель, 1927, с.159-160). У наступній публікації «О научаню на письмочитаня сліпих» П. Світлик розглядає особливості навчання дітей читання і письма за допомогою письма Брайля та письма Кляйна. Автор зазначає: «письмо Кляйна є важне для сліпця в практичному житю ибо не треба йому просити другого, чтобы написав ему письмо, квитанцію или просьбу до уряда, ибо и он самый надрукує так, що и видячі можуть прочитати» (Учитель, 1927, с.228-230). У статті також згадується і про перше у Підкарпатській Русі періодичне видання «Зоря», яке друкувалося спеціальним шрифтом для незрячих.

Питання методики навчання сліпих дітей математики розглядав М. Добей у статті «Числене у школі сліпих» (Учитель, 1929, с.21-22). «Числене в інститутах сліпих єсть право так важно, як в народних школах, – зазначає він. – Метода выучованя є однака, лише що числа не пишуться крейдою, але до того зготовленими значками». Окрім того, автор публікації радить використовувати при навчанні лічби підручні матеріали (пальці, палички, горіхи тощо), а також «веселі задачі», захоочення, змагання як методи підвищення пізнавальної активності учнів. М. Добей вказував і на роль навчання в загальному розвитку особистості дитини з вадами зору, і на його роль у майбутньому дитини в статті «О важности вихованя и образованя сліпих», у якій порівнює сліпу дитину, яка навчається в школі, з дитиною, яка не відвідує школу. На його думку, основне завдання навчання сліпих дітей у школі полягає не тільки в тому, щоб навчити читати, писати, рахувати; найважливішим є те, що дитина «по сконченю школы не мусить дати голову на нещасну жеброту, не мусить опиратися на милосердность людей, но станесе корыстным горожанином державы, а жие з праці своєї руки» (Учитель, 1929, с. 82-84). Важливим завданням закладу для сліпих є озброїти їх уміннями спілкуватися з оточуючим світом: «як мають сообщатися з видючими, що можуть робити, говорити в товаристві и взагали, як ся мають поводити. Треба их завести в товариство, а дати им вольность, чтобы самі познали обставины внешнего світа» (Учитель, 1927, с. 242-244).

Окрім висвітлення досвіду роботи закладів інтернатного типу Закарпаття на сторінках педагогічних журналів, варто окремо зупинитися на участі закарпатських педагогів-вихователів спеціалізованих інтернатних закладів у наукових конференціях та з'їздах з питань організації діяльності інтернатних закладів різних типів. Педагоги та лікарі взяли участь у роботі соціально-лікарського з'їзду в м. Мукачеві, який був проведений 4-7 червня 1922 р. У Резолюції з'їзду зазначалося, що результатом його роботи має бути наповнення педагогічної роботи в дитячих закладах здоров'язбережувальним змістом, зокрема найперше слід дбати про здоров'я дитини від початку її народження; важливим напрямом у роботі лікарів і вчителів має бути вивчення причин появи у дітей відхилень розвитку; проведення широкої просвітницької і профілактичної роботи з населенням краю; робота над формуванням навичок санітарно-гігієнічної культури в дітей і т. д. Окрім того, з'їздом було ухвалено рішення – розпочати в межах Підкарпатської Русі широкомасштабну протитуберкульозну кампанію, ввести у зміст лікарських курсів факультативну дисципліну «Соціальне лікарство (тут: медицина – М.Ч.)», ввести до штату закладів соціальної опіки лікарів, забезпечити медичні заклади найсучаснішим обладнанням для діагностики та лікування дітей (Реферат освіти Підкарпатської Русі, арк. 2, 5, 7, 10-11).

Представники Підкарпатської Русі взяли участь у роботі II з'їзду фахових учителів шкіл для глухонімих, який відбувся 30 червня – 4 липня 1925 р. у м. Пльзень (Чехія). З'їзд мав на меті узагальнити передовий досвід європейських країн у справі навчання та виховання дітей з вадами слуху. У звіті з'їзду зазначено про два напрями його роботи: психолого-педагогічний – соціальна опіка глухонімих і методичний – для фахових учителів шкіл для глухонімих. Цікавим є факт, що на з'їзді з доповіддю виступив фаховий учитель дитячого будинку для глухонімих у м. Ужгород Михайло Грамяк (Реферат освіти Підкарпатської Русі, арк. 167-168).

25-27 жовтня 1930 р. у м. Братислава відбувся IV з'їзд з вивчення дитини, у роботі якого взяли участь і педагоги з Підкарпатської Русі (Ю. Білей, Н. Калинов, О. Копчакова, О. Полянський) (Реферат освіти Підкарпатської Русі, арк. 26). Основна мета роботи з'їзду полягала в обміні науковими дослідженнями та практичними здобутками вчених, які досліджували природу дитини, її лікування, психологію та особливості соціалізації дитини, а також особливості навчання та виховання дітей з вадами фізичного та розумового розвитку. Робота з'їзду полягала в синтезі двох напрямів – медичного та педагогічного, що уможливило всебічно вивчити можливості соціалізації дітей, які перебували в закладах інтернатного типу різних видів.

### **ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ**

Зважаючи на об'єктивну необхідність розв'язання питання теорії та методики навчання та виховання дітей з вадами фізичного, психічного та розумового розвитку, педагоги Закарпаття у 20-30 рр. ХХ ст. потребували додаткової освіти, яка б уможливлювала більш ефективно забезпечити освітній процес у спеціалізованих інтернатних закладах. Представники педагогічної громадськості Закарпаття брали участь у міжнародних конференціях та з'їздах (Братислава, 1930 р., Мукачево, 1922 р., Пльзень, 1925 р. та ін.), де виступали з доповідями про стан справ у Підкарпатській Русі, ділилися досвідом роботи з дітьми, які потребували особливих





умов перебування, навчання та виховання. Про те, що закарпатські педагоги були знайомі й застосовували у своїй роботі європейський досвід організації навчання та виховання дітей з вадами фізичного та розумового розвитку, засвідчують їхні численні публікації на сторінках педагогічного часопису «Учитель» (А. Волошин, М. Добей, В. Довгун, І. Зейкан, С. Куцин, А. Мешко, П. Світлик І. Тимканич, А. Чекан та ін.).

Перспективним напрямом подальших розвідок із цієї проблеми може стати актуалізація ретродосвіду в контексті фахової підготовки педагогів за умов упровадження інклюзивного навчання, що зобов'язує вихователів, вчителів і викладачів до набуття професійних компетентностей для організації роботи з цією категорією вихованців, учнів і студентів.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

- Реферат освіти Підкарпатської Русі, м. Ужгород, 1925-1926 рр. Звіти вчителів про екскурсію по школах Чехії; звіт про з'їзд учителів шкіл для глухонімих в Брні. ДАЗО. Ф. 28. Оп. 5. Спр. 418. Арк. 1-218.
- Реферат освіти Підкарпатської Русі, м. Ужгород, 1930 р. Переписка з шкільними інспекторатами про надання відпуску вчителям для прийняття участі на IV з'їзді вчителів по питанню виховання душевно нерозвинутих дітей. ДАЗО. Ф. 28. Оп. 2. Спр. 1701. Арк. 1-42.
- Реферат Соціальної Опіки Підкарпатської Русі, м. Ужгород, 1921 р. Циркулярні Міністерства соціальної опіки і Цивільного Управління по питаннях про подачу урядовцями відомостей в період виїзду урядовців за кордон. ДАЗО. Ф. 37. Оп. 1. Спр. 54. Арк. 1-17.
- Реферат Соціальної Опіки Підкарпатської Русі, м. Ужгород, 1922-1923 рр. Резолюції Соціально-лікарського з'їзду в Мукачеві 4-7 червня 1922 р. ДАЗО. Ф. 37. Оп. 1. Спр. 152. Арк. 1-15.
- Учитель. Выдае Школьный отделъ гражданской управы Подкарпатской Руси. 28 февраля 1924. Рочник V. 1924. Число. 1-2.
- Учитель. Выдае Школьный отделъ гражданской управы Подкарпатской Руси. 31 декабря 1925. Рочник VI. 1925. Число. 9-10.
- Учитель. Выдае Школьный отделъ гражданской управы Подкарпатской Руси. 30 декабря 1926. Рочник VII. 1926. Число. 7-10.
- Учитель. Выдае Школьный отделъ гражданской управы Подкарпатской Руси. 30 декабря 1927. Рочник VIII. Число. 10.
- Учитель. Выдае Школьный отделъ гражданской управы Подкарпатской Руси. 28 февраля 1929. Рочник X. Число. 1-2.
- Учитель. Выдае Школьный отделъ гражданской управы Подкарпатской Руси. 30 апрель 1929. Рочник X. Число. 3-4.
- Учитель. Выдае Школьный отделъ гражданской управы Подкарпатской Руси. 31 декабря 1924. Рочник V. 1924. Число. 9-10.
- Учитель. Выдае Школьный отделъ гражданской управы Подкарпатской Руси. 30 сентября 1927. Рочник VIII. Число. 6-7.
- Учитель. Выдае Школьный отделъ гражданской управы Подкарпатской Руси. Сентябрь-октябрь 1929. Рочник X. 1929. Число. 7-8.
- Учитель. Выдае Школьный отделъ гражданской управы Подкарпатской Руси. 30 июня 1927. Рочник VIII. 1927. Число. 4-5.
- Pešina J. Školtvi na Podkarpatské Rusi v přítomnosti. Praha: Statni nakladatelstvo v Praze, 1933. 51 str.

### REFERENCES

- Referat osvity Pidkarpatskohoji Rusi, m. Uzhghorod, 1925-1926 rr. Zvity vchyteliv pro ekskursiju po shkolakh Chekhiji; zvit pro z'jizd uchyteliv shkil dlja ghlukhonimyk v Brni (Teachers' reports on a tour of Czech schools; report on the convention of teachers of schools for the deaf and dumb in Brno). DAZO. F. 28. Op. 5. Spr. 418. Ark. 1-218. (in Ukrainian)
- Referat osvity Pidkarpatskohoji Rusi, m. Uzhghorod, 1930 r. Perepyska z shkyljnyimi inspektoratamy pro nadannja vidpusku vchyteljam dlja pryjnjattja uchasti na IV z'jizdi vchyteliv po pytannju vykhovannja dushevno nerozvynutykh ditej (Correspondence with school inspectorates on granting leave to teachers to take part in the IV Congress of Teachers on the issue of education of mentally retarded children). DAZO. F. 28. Op. 2. Spr. 1701. Ark. 1-42. (in Ukrainian)
- Referat Socialjnoji Opiky Pidkarpatskohoji Rusi, m. Uzhghorod, 1921 r. Cyrkuljary Ministerstva socialjnoji opiky i Cyviljnogo Upravlinnja po pytannjakh pro podachu urjadovcjamy vidomostej v period vyjzdu urjadovciv za kordon (Circulars of the Ministry of Social Welfare and the Civil Administration on the submission of information by government officials during the period of departure of government officials abroad). DAZO. F. 37. Op. 1. Spr. 54. Ark. 1-17. (in Ukrainian)
- Referat Socialjnoji Opiky Pidkarpatskohoji Rusi, m. Uzhghorod, 1922-1923 rr. Rezoluciji Socialjno-likarskogo z'jizdu v Mukachevi 4-7 chervnja 1922 r. (Resolutions of the Social and Medical Congress in Mukachevo June 4-7, 1922). DAZO. F. 37. Op. 1. Spr. 152. Ark. 1-15. (in Ukrainian)
- Uchytelj (Teacher). Vydaje Shkolnjnyj oddelj cyvylnoj upravы Podkarpatskoj Rusy. 28 februara 1924. Rochnyk V. 1924. Chyslo. 1-2. (in Ruthenian)
- Uchytelj (Teacher). Vydaje Shkolnjnyj oddelj cyvylnoj upravы Podkarpatskoj Rusy. 31 decembra 1925. Rochnyk VI. 1925. Chyslo. 9-10. (in Ruthenian)
- Uchytelj (Teacher). Vydaje Shkolnjnyj oddelj cyvylnoj upravы Podkarpatskoj Rusy. 30 decembra 1926. Rochnyk VII. Chyslo. 7-10. (in Ruthenian)
- Uchytelj (Teacher). Vydaje Shkolnjnyj oddelj cyvylnoj upravы Podkarpatskoj Rusy. 30 decembra 1927. Rochnyk VIII. Chyslo. 10. (in Ruthenian)
- Uchytelj (Teacher). Vydaje Shkolnjnyj oddelj cyvylnoj upravы Podkarpatskoj Rusy. 28 februara 1929. Rochnyk X. Chyslo. 1-2. (in Ruthenian)
- Uchytelj (Teacher). Vydaje Shkolnjnyj oddelj cyvylnoj upravы Podkarpatskoj Rusy. 30 aprelj 1929. Rochnyk X. Chyslo. 3-4. (in Ruthenian)
- Uchytelj (Teacher). Vydaje Shkolnjnyj oddelj cyvylnoj upravы Podkarpatskoj Rusy. 31 decembra 1924. Rochnyk V. 1924. Chyslo. 9-10. (in Ruthenian)
- Uchytelj (Teacher). Vydaje Shkolnjnyj oddelj cyvylnoj upravы Podkarpatskoj Rusy. 30 septembra 1927. Rochnyk VIII. Chyslo. 6-7. (in Ruthenian)
- Uchytelj (Teacher). Vydaje Shkolnjnyj oddelj cyvylnoj upravы Podkarpatskoj Rusy. September-oktober 1929. Rochnyk X. Chyslo. 7-8. (in Ruthenian)
- Uchytelj (Teacher). Vydaje Shkolnjnyj oddelj cyvylnoj upravы Podkarpatskoj Rusy. 30 junija 1927. Rochnyk VIII. 1927. Chyslo. 4-5. (in Ruthenian)
- Pešina, J. Školtvi na Podkarpatské Rusi v přítomnosti (Školtvi in Subcarpathian Russia in the present). Praha: Statni nakladatelstvo v Praze, 1933. 51 str. (in Czech)

Статтю подано до редколегії 03.11.2020 р.  
Рекомендовано до друку 12.11.2020 р.





## Розділ III. СОЦІОКУЛЬТУРНИЙ ПРОСТІР РЕГІОНУ УКРАЇНСЬКИХ КАРПАТ ТА ЙОГО ВПЛИВ НА РОЗВИТОК ОСОБИСТОСТІ

doi: 10.15330/msuc.2020.23.60-65

### Михайло Гнатюк,

кандидат мистецтвознавства, доцент,  
доцент кафедри фахових методик  
і технологій початкової освіти  
ДВНЗ «Прикарпатський національний  
університет імені Василя Стефаника»  
(м. Івано-Франківськ, Україна)

### Mykhailo Hnatiuk,

Candidate of Art Studies, docent  
Department of Professional Methods  
and Technologies of Primary Education  
Vasyl Stefanyk Precarpathian national university  
(Ivano-Frankivsk, Ukraine)  
*hm1405@ukr.net*  
ORCID ID 0000-0003-0742-8272

УДК 75.058

### ПЕЙЗАЖ РІДНОГО КРАЮ У ТВОРАХ МИТЦІВ УКРАЇНИ І СВІТУ, ЙОГО НАВЧАЛЬНЕ ТА ВИХОВНЕ ЗНАЧЕННЯ

**Анотація.** У статті висвітлюються історія та теоретико-методологічні аспекти розвитку пейзажу – одного із найемоційніших жанрів образотворчого мистецтва. Опанування основами живопису на відкритому повітрі (пленері) здавна є обов'язковим компонентом підготовки фахівців у навчальних закладах мистецького і педагогічного профілю в Україні і за кордоном. Це дає змогу розширювати можливості образотворчого мистецтва у сфері естетичного виховання. Об'єктом зображення в пейзажі стала природа, архітектура та її оточення на рівнині, у горах і на морі. Особливий вплив природного ландшафту на особистість дитини, про який відзначали визначні педагоги. Тож актуальність теми очевидна, особливо для сучасної школи, де образотворче мистецтво в початкових класах не набуло належного статусу. Воно відіграє важливу роль у самостійній роботі студентів, проте недостатня кваліфікація вчителів з образотворчого мистецтва та інші чинники не дозволяють належним чином розвивати творчі навички і здійснювати виховання. Особливо ця проблема загострилася з використанням сучасних інформаційно-комп'ютерних технологій, які впливають на традиційні види діяльності на уроках і поза ними, добір методів навчання, що призводять до зміни способу життя, гіподинамії та інших тенденцій.

**Ключові слова:** образотворче мистецтво, художник, пейзаж, жанр, пленер, гори, Гуцульщина, квіти, дерева, методика, урок, малювання.

### LANDSCAPE OF THE NATIVE LAND IN THE WORKS OF ARTISTS OF UKRAINE AND THE WORLD, ITS EDUCATIONAL AND UPBRINGING SIGNIFICANCE

**Abstract.** The article covers the history and theoretical and methodological aspects of landscape development – one of the most emotional genres of fine arts. Outstanding artists have shown in their works the beauty of their native land and the ability to influence the emotions and consciousness of people through its means. Mastering the basics of painting in the open air (open air) has long been a mandatory component of training in educational institutions of artistic and pedagogical profile in Ukraine and abroad. This allows you to expand the possibilities of fine arts in the field of aesthetic education. Nature, architecture and its surroundings on the plains, in the mountains and at sea became the object of the image in the landscape. The special influence of the natural landscape on the child's personality, which was noted by prominent teachers. Therefore, the relevance of the topic is obvious, especially for the modern school, where the fine arts in primary school have not acquired the «status of citizenship». Drawing plants (flowers, trees), clouds, huts and landscapes in general is provided by the program. It plays an important role in the independent work of students, but the lack of professional training of teachers of fine arts and other factors do not allow to properly develop creative skills and education. This problem is especially exacerbated by the use of modern information and computer technologies, which affect traditional activities in and out of class, the choice of teaching methods, lead to lifestyle changes, inactivity, distance learning and other trends. According to the National doctrine of education development in Ukraine, the professional pedagogical studies must be



personality oriented. The future teacher must be trained not only as a subject teacher, but also a professional teacher capable to communicate and interact with pupils and adults. A future educator has to know that pedagogical expedience of his activity is at first the result of his mastering the psychological and pedagogical knowledge, secondly, investigation of the rational use of his potential individuality in the process of pedagogical interactivity. The main feature of professional training of future teachers has to be his social orientation, the orientation to meaningful values. Certainly the aesthetic and artistic values have to be socially meaningful features created by humanity.

**Keywords:** fine arts, artist, landscape, genre, plein air, mountains, Hutsul region, flowers, trees, methods, lesson, drawing.

## ВСТУП

**Постановка проблеми.** Краса і неповторність природного ландшафту надихають людину на творче самовираження в різних формах і видах мистецтва. У кожному куточку української землі є місця, які здатні пробуджувати найпотаємніші і найглибші спогади про прожиті роки, рідну хату, сад, подвір'я, вулицю, село чи місто. Загалом це наша мала Батьківщина, з якої ми вийшли, з якою зріднилися і яка стала для нас незабутньою і святою. Саме ці місця найчастіше стають об'єктами для творчого самовираження художників, поетів та дітей. Проте від окремих педагогів можна почути висловлювання про неважливість малюнків для дітей і студентів, мовляв, їм образотворчості не треба, бо в них методика і комп'ютерні технології замінять традиційну художню культуру, практичні методи (роботу в матеріалі) і т. ін. Те, що нині називають інноваційними технологіями, окрім комп'ютера, давно не нове, а метод проектів, який набув поширення, це задум, переданий у малюнку, кресленні художниками, архітекторами, тільки око людини має володіти здатністю його «читати» і усвідомлювати. Особливо важливо «читати» і створювати малюнки в молодшому віці, коли діти найбільш податливі для навчання і розвитку. Якщо для музики треба мати слух, то для занять образотворчим мистецтвом треба володіти художнім баченням світу, яке формується під впливом фахівців у процесі тривалого навчання, зокрема і малювання пейзажу.

**Аналіз наукових досліджень і публікацій.** На важливості природи у вихованні дітей звертав увагу ще К. Ушинський. «Називайте мене варваром у педагогіці, – писав педагог, – але я виніс з вражень свого життя глибоке переконання, що прекрасний ландшафт має такий виховний вплив на розвиток молодої душі, з яким важко змагатися впливові педагога». Він стверджував, що малюнок має йти попереду навчання письма і читання, хоч усі ці заняття повинні здійснюватися одночасно (Ушинський К., 1983, с. 250).

Актуальні питання і особливості роботи над пейзажем різними матеріалами і техніками, розв'язання творчих завдань висвітлювали у посібниках для студентів Г. Біда, А. Яшухін, М. Маслов. Проаналізувавши основні прийоми, правила і закони, автори дають методичні поради з організації навчання на пленері, розкривають методику виконання завдань (Маслов Н., 1984).

Виїзди на пленер до Яремчі, Верховини, Лючі, що на Івано-Франківщині, тривалий час організовував М. Левицький – методист Обласного будинку художньої самодіяльності облпрофради (ОБХС). Самодіяльні художники мали можливість навчатися у професіоналів і відкривати в себе здібності, про які й не здогадувалися (Гнатюк М., 2017, с. 45-47). Про пленерні практики в Карпатах повідомила мистецтвознавець і педагог І. Чмелик, яка перебувала там ще підчас навчання. Вона наголошує на необхідності тренування навичок виконання етюдів фарбами, в оволодінні рисунком і перспективою (Чмелик І., 2013, с. 168). Малювання з природи, як особливий вид діяльності на заняттях з образотворчого мистецтва стало предметом інших дослідників, які відзначають, що пленер є важливим складником роботи над пейзажем (Черній Л., 2018). На основі матеріалів практик і власного досвіду І. Мельничук підготовлено навчально-методичний посібник для студентів художніх спеціальностей з методики викладання живопису та композиції, де окреслено коло завдань та етапи їх виконання (Мельничук І., 2013). Значний внесок у розвиток методики навчання образотворчого мистецтва на Прикарпатті, зокрема малювання квітів, дерев і архітектури, внесла художниця-педагог К. Медвідь, яка 48 років працювала у школах Івано-Франківська. Педагог теми «Пейзаж», «Архітектура» подавала з використанням малюнків, вводючи дітей у певний образ: наприклад, хатка зайчика і хата баби Яги, дерева-привиди, як пливуть небом хмари і як виграють кольори веселки тощо. Її уроки відвідували студенти-практиканти, директори шкіл та слухачі курсів підвищення кваліфікації.

**МЕТА І ЗАВДАННЯ ДОСЛІДЖЕННЯ** – висвітлити актуальні питання художньої освіти, зокрема особливості малювання пейзажу рідного краю, розкрити його навчальне і виховне значення.

## МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ

Для досягнення мети наукового пошуку використані такі методи: теоретичні – аналіз, порівняння і систематизація фактичного матеріалу, хронологічний та історичний; практичні – збір, фотофіксація та інші.

## РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ

На основі аналізу наукової і навчально-методичної літератури, практичного досвіду можемо стверджувати, що малювання з природи на природі є важливим чинником формування творчих здібностей особистості. Пейзажем (фран.  *paysage*, від  *pays* – країна, місцевість, ландшафт) називають жанр образотворчого мистецтва, у якому об'єктом зображення є насамперед природа, будинки, вулиця чи окраїна міста, села, море, гори; опис реальної чи уявної місцевості в просторі, у статичному (спокійному) або в динамічному (під час стихії) стані; розрізняють сільський, міський, морський, гірський, індустріальний пейзажі. Міський пейзаж нині називають ще урбаністичним (Пасічний А., 2003, с. 131).

Як жанр (фран.  *genre*, від лат.  *generis* – рід, вид) станкового живопису (від сл. «станок», «мольберт») (Пасічний А., 2003, с. 173), він об'єднує самостійні картини, призначені для сприймання в закритому просторі, у музеях і



галереях, які є окрасою житлових та громадських інтер'єрів. Його вивчення відбувається на пленерних студіях, де формують творчі навички і закріплюють теоретичні знання, здобуті в аудиторіях. Пленер (фран. en plein air – живопис на відкритому повітрі, просто неба) передає в картині мінливість кольорів під дією сонячного світла й атмосфери (Маслов Н., 1984 с. 109). Навчання на пленері є обов'язковим компонентом підготовки митців-педагогів.

Перші умовні елементи пейзажу з'явилися завдяки етруським (VIII–IV ст. до н. е.), пізніше китайським і японським художникам (VII–XV ст.), які керувалися готовими схемами і канонами. У Європі пейзаж почав виокремлюватися у XV–XVI ст., проте окремі його елементи слугували переважно антуражем до портретів. Першими пейзажистами стали: Лукас Кранах Старший і Альбрехт Альдторфер у Німеччині (Ходж А., 2012, с. 20, 36).

У сучасному розумінні мистецтво пейзажу з'явилося в Голландії у XVII ст. і стало виявом національної гордості. Тоді ж виник і самостійний жанр – марина (зображення моря) (Пасічний А., 2003, с. 103). В епоху класицизму поєднуються героїчний пейзаж з міфами (Н. Пуссен) і точне відтворення певної гірської місцевості – вестути (Пасічний А., 2003, с. 25). Природа для художника все більше стала стимулом для роздумів, місцем усамітнення і відпочинку, усвідомленням історії.

Одним із перших, хто став працювати на пленері, був англієць Джон Констебл (Ходж А., 2012, с. 96–97), а у Франції невдовзі заявила про себе «Барбізонська школа», з якої вийшло чимало пейзажистів світового рівня.

В останній третині XIX ст. в європейському мистецтві з'являються художники-імпресіоністи (від франц. impression – враження) (Полякова Ю. 2006, с. 60–61) Клод Моне, Огюст Ренуар, Едуар Мане, Альфред Сіслей, Каміль Пісарро, Берні Морізо та інші. Головне для них не стільки об'єкт і точність його відтворення, а те враження, яке пейзаж викликає, коли на нього дивитися. Імпресіоністи збагатили малярство передачею вражень і відчуттів за допомогою нових художніх технік (пуантилізм). Їхні пошуки сприяли тому, що в освітніх закладах пленерна практика стала обов'язковим компонентом навчання.

Виокремлюємо творчість геніального Т. Шевченка, зокрема його твори із серії «Мальовнича Україна» (хата батьків, церкви Києва, Почаєва, околиці Полтави, Суботова) та інші, які він виконав під час перебування в Україні (Овсійчук В., 2008).

Розквіт живопису в Україні відбувся наприкінці XIX ст. С. Васильківський, К. Костанді, С. Світославський, М. Пимоненко, В. Кричевський, М. Глущенко, М. Бурачек, М. Мурашко передавали красу природи, сіл і народної ноші (Український живопис, 2005).

Гуцульська тематика домінувала у творчості галицьких художників: К. Устияновича («Гуцулка біля джерела», «Гуцул») та Т. Копистинського («Довбуш та Дзвінк»), Я. Пстрака («Гуцул зі свічкою», «Молодиця-гуцулка»), О. Куриласа («На Гуцульщині») – знаного викладанням у школі О. Новаківського (Львівський музей, 1975).

Видатний художник І. Труш створив такі твори з життя і побуту гуцулів: «Гагілки», «Гуцулка з дитиною», «Трембітарі», «Сільський господар» та ін. (Львівський музей, 1975). Його соратник Ю. Панькевич – випускник Краківської і Віденської академії мистецтв – відзначився як педагог, автор методичних порад «Маляр і природа» (Неділя, 1911). Художник зауважив, що малюнок, виконаний фарбами, удень виглядає інакше, аніж у сутінках, дав пояснення колориту, стилю митця.

Гуцульська тематика представлена і польськими художниками: С. Обст – «Гуцул», «Гуцулка на коні», «Портрет різьбяр Ю. Шкрібляка», Я. Ярошинський – «Повернення з полонини», «Гуцульське весілля в Коломиї», Т. Аксентович – «Похорон на Гуцульщині», С. Дембіцький – «У гуцульській хаті», К. Коссак – цикл «Гуцульщина» та інші (Дутка В., 2007, с. 93–99).

Мистецька школа О. Новаківського у Львові щоліта проводила пленерну практику в Космачі (Гуцульщина) і проводила виставки-звіти у Львові (перша 1926 р.), Коломиї, Станіславі, Стрию, Дрогобичі, Перемишлі, Тернополі (Овсійчук В., 1998, с. 204–205).

У творчості О. Кульчицької особливе місце посідає гуцульська тематика. У Косові проживали її батьки і вона створила низку творів: «Дві гуцулки», «Діти на леваді», «Жіноча рада», які використовувала в педагогічній роботі.

У другій половині XX ст. на Гуцульщину щоліта (27 років) відбувало подружжя львівських художників – Роман і Маргіта Сельські, які у с. Дземброня (Верховинщина) створили найбільше живописних полотен (Сельський В., 2006, с. 70).

У 70–90 рр. XX ст. на Прикарпатті в жанрі пейзажу працювали художниками П. Сахро, М. Варення, І. Лобода, О. Коровай, Ф. Майко, які, змальовуючи краєвиди в гуцульських і покутських селах (вулиці, хати тощо), створили десятки оригінальних картин, які нині є окрасою музеїв і галерей.

З часу заснування художньо-графічного факультету Івано-Франківського педагогічного інституту пленерні студії у Ворохті відбувалися за керівництва М. Фіголя. Як зазначає дослідниця І. Чмелик, така практика стала справжньою школою професійної майстерності не тільки для студентів, але й викладачів, які її вели (Чмелик І., 2013, с. 168). Там проходили практику студенти і педагогічного факультету (керівники М. Гнатюк і Я. Стоєвська).

Малювання з природи – це не пасивне копіювання, а процес активної творчої діяльності, пов'язаної з мисленням, розвитком почуттів. Сприймання і виникнення на його основі певних асоціацій, що сприяє появі художніх образів. Матеріальне безпосередньо діє на органи чуття, а процес малювання дає можливість розкрити особливості побудови форм, які на перший погляд видаються незрозумілими. Перш ніж почати картину, художник виконує чимало підготовчих ескізів з метою її вивчення і пошуку композиції. Це уможливорює розвивати спостережливість, спонукає відкидати зайве і акцентувати увагу на характерних особливостях об'єктів.

Учень, який розуміє завдання малювання з природи, творчо переосмислює і передає її характерні ознаки, підвищує власну мотивацію і зацікавленість предметом. Без розвитку навичок спостерігати, аналізувати і відтворювати квіти,



дерева, хмари, ліс, ландшафт загалом важко досягнути належного прогресу в малюванні. Якщо дитина змалечку привчається помічати красу природи, довкілля, людей, творів мистецтва, вона стане творцем і буде в подальшому жити за законами краси й гармонії.

Заняття живописом починають з вивчення основ кольорознавства, виконання короточасних етюдів: листків, дерев різних порід, квітів. Наприклад, листок дуба нагадує овал; листок плюща – близький до шестикутника. У процесі передачі форми рослин важливо не налягати на олівець, аби лінії не проглядалися після нанесення акварелі.

Малювання фарбами вимагає певних навичок, тож листок клена завдяки складному силуету і забарвленню рекомендується для виконання аквареллю. Той самий зелений колір може змінюватися, виглядати то сіруватим, жовтуватим чи синюватим – усе залежить від освітлення, кута потрапляння світлових променів, відстані до глядача та його вміння бачити. Око художника здатне відрізнати найменші деталі і відтінки кольорів та передавати їх на картині.

Квіти відрізняються будовою і кольоровим забарвленням: від ніжних тонких, часто яскравих і веселкових з багатьма різноманітними відтінками, до більш урівноважених, гармонійних поєднань. Їх зображення починають з визначення осей і загальної конструкції форми, які задають напрям окремим частинам та організують будову симетричних елементів композиції. Тільки на завершальній стадії звертають увагу на деталі, які надають характеру квітам загалом. Складність у малюванні рослин у тому, що вони не мають чітко вираженої геометричної форми. Малюнок – не фотографія і не точна копія природи, а відображення її найістотніших елементів. Тож зображений художником краєвид часто на малюнку є привабливішим, аніж той, що в природі.

Перед вивченням теми «Пейзаж» рекомендується провести екскурсію задля ознайомлення з особливостями будови порід дерев, які мають певні відмінності у формі, напрями крони. Так, тополя, береза і верба мають один напрям гілок, а дуб, ялина і сосна – інший. На зовнішній вигляд дерева впливає і його вік. Молоді дуби є високі і стрункі, а багаторічні з товстими стовбурами.

Першими вправами в опануванні живописом є теоретичне вивчення кольорів, їх класифікації та психологічного впливу на людину. Кольори мають різні властивості, одні приближують об'єкти зображення, інші віддаляють. У малюванні фарбами важливим є володіння відповідними техніками і прийомами. На перших порах рекомендується використовувати водяні акварельні і гуашеві фарби, які вибирають відповідно до завдань і мети уроку.

### **ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ**

Проблема малювання з природи карпатського пейзажу турбувала педагогів-художників і раніше. Проте нині, у час новітніх комп'ютерних технологій, у загальноосвітніх навчальних закладах усе менше звертають увагу на образотворче мистецтво загалом та його роль у розвитку дітей зокрема. Про глибоку кризу чинної нині офіційної педагогіки і всієї освітньої системи, яка фактично не визнає, що найважливіше для кожної дитини є знання про рідний народ, українську мову, історію та культуру, Батьківщину, наголошував академік НАПН України І. Зязюн. Він зазначав, що «виросло вже декілька поколінь, повністю відчужених від української духовності... історії, звичаїв, моралі свого народу, оскільки традиції зникли зі способу життя, зі шкільної освіти і виховання» (Освіта, 2013, С. 10).

Зарадити справі можна створенням мережі позашкільних мистецьких закладів, гуртків, студій, куди якнайбільше треба залучати дітей. Однак нерозуміння важливості проблеми і неналежне викладання мистецтва в початковій школі, відсутність комплексного підходу в доборі методів, форм навчання не сприяє розвитку в дітей необхідних здібностей. Якщо цю важливу сферу діяльності ігнорувати й надалі, тоді в зрілому віці матимемо відразу до культурних традицій і як наслідок – духовне зубожіння людей. На часі актуалізація образотворчого мистецтва в закладах освіти. Подальших досліджень потребує, до прикладу, питання вивчення використання навчальних комп'ютерних програм у образотворчій діяльності молодших школярів, зокрема в малюванні пейзажу.

### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

- Гнатюк, М. В. (2017). Родина Левицьких: священики, митці, педагоги. Івано-Франківськ: Фоліант.
- Дутка, В. (2007). Гуцульщина в малярстві українських та польських художників. Вісник Львівської національної академії мистецтв. Спецвипуск III, Львів, 93-99.
- Львівський музей українського мистецтва: альбом: авт. вступ. ст.: Якущенко Г., Нановський Я. В-во: Мистецтво, 1975.
- Маслов, Н. Я. (1984). Пленэр: Практика по изобразит. Искусству. Учеб. пособ. для студентов худож.-граф. фак. пед. ин-тов. Москва: Просвещение.
- Мельничук, І. Ю. (2013). Методика викладання живопису та композиції під час літньої практики (для студентів факультету образотворчого мистецтва): навчально-методичний посібник. Київ: Емма.
- Овсійчук, В. А. (1998). Олекса Новаківський. Львів: Фенікс.
- Овсійчук, В. А. (2008). Мистецька спадщина Тараса Шевченка в контексті європейської художньої культури. Львів: Інститут народознавства НАН України.
- Панькевич, Ю. (1911). Маляр і природа. Неділя, Ч.8, 7; Ч.9, 2-3; Ч.10, 6-7; Ч.14, 4-5.
- Пасічний, А. М. (2003). Образотворче мистецтво. Словник-довідник. Тернопіль: Навч. книга-Богдан.
- Покликаний творити добро. (2013). Освіта. 27 лют. З бер.
- Полякова, Ю. Ю. (2006). У світі прекрасного. Ілюстрована енциклопедія для дітей. Харків: Веста: Ранок.
- Сельський, В. К. (2006). Родина: монографія. Івано-Франківськ: ВДВ ЦІТ ПНУ ім. В. Стефаника.
- Український живопис XIX – початку XX ст. з колекції НХМУ (2005): альбом. Хм.: Галерея, К.: Артанія нова.





- Ушинський, К.Д. (1983). Вибрані педагогічні твори. В 2-х т. / Редкол.: В. Н. Столетов та інші. К.: Рад. школа, Т. 2. Проблеми руської школи / Уклад. і підгот. до друку Е.Д. Днепров. : за ред. А. І. Піскунова. 360.
- Ходж, А. Н. (2012). Історія живопису [пер. з англ.]. Х.: Фактор.
- Черній, Л. (2018). Пленер як важлива складова роботи над пейзажем з натури на заняттях із образотворчого мистецтва. Педагогічний пошук, 2 (98), 57-60.
- Чмелик, І. (2013). Пленерна практика у Карпатах як важливий чинник професійної підготовки вчителя мистецьких дисциплін. Гірська школа Українських Карпат : наук. фахове видання з пед. наук, 10, 166-168.

## REFERENCES

- Hnatiuk, M. V. (2017). Rodyna Levytskykh: sviashchenyky, myttsi, pedahohy. Ivano- Frankivsk: Foliant.
- Dutka, V. (2007). Hutsulshchyna v maliarstvi ukrainskykh ta polskykh khudozhnykiv. Visnyk Lvivskoi natsionalnoi akademii mystetstv. Spetsvyпуск III. Lviv, 93-99.
- Lvivskiy muzei ukrainskoho mystetstva: albom: avt. vstup. st.: Yakushchenko H., Nanovskiy Ya. V-vo: «Mystetstvo». 1975.
- Maslov, N. Ya. (1984). Plenер: Praktyka po yzobrazyt. Yksusstvu. Ucheb. posob. Dlia studentov khudozh.-hraf. fak. ped.. yn-tov. M.: Prosveshchenye, 112.
- Melnychuk, I. Yu. (2013). Metodyka vykladannia zhyvopysu ta kompozytsii pid chas litnoi praktyky (dlia studentiv fakultetu obrazotvorchoho mystetstva): navchalno-metodychnyi posibnyk. Kyiv: Emma.
- Ovsiichuk, V. A. (1998). Oleksa Novakivskiy. Lviv: Feniks.
- Ovsiichuk, V. A. (2008). Mystetska spadshchyna Tarasa Shevchenka v konteksti yevropeiskoi khudozhnoi kultury. Lviv: Instytut narodoznavstva NAN Ukrainy.
- Pankevych, Yu. (1911). Maliar i pryroda. Nedilia, Ch.8, 7; Ch.9, 2-3; Ch.10, 6-7; Ch.14, 4-5.
- Pasichnyi, A. M. (2003). Obrazotvorche mystetstvo. Slovnyk-dovidnyk. Ternopil: Navch. knyha-Bohdan, 216.
- Poklykanyi tvoryty dobro. (2013). Osvita. 27 lyut. 3 ber., 10.
- Poliakova, Yu. Yu. (2006). U sviti prekrasnogo. Iliustrovana entsyklopediia dlia ditei. Kharkiv: Vesta: Vydavnytstvo « Ranok», 128.
- Selskyi, V. K. (2006). Rodyna: monohrafiia. Ivano-Frankivsk: VDV TsIT PNU im. V. Stefanyka.
- Ukrainskyi zhyvopys kintsia XIX – pochatku XX st. z koleksii NKhMU (2005): albom. Khm.: Halereia, K.: Artaniia nova.
- Ushynskiy, K.D. (1983). Vybrani pedahohichni tvory. V 2-kh t. / Redkol.: V. N. Stolietov ta inshi. K.: Rad. shkola, T. 2. Problemy ruskoj shkoly / Uklad. i pidhot. do druku E.D. Dnieprov. : za red. A. I. Piskunova.
- Khodzh, A. N. (2012). Istoriia zhyvopysu [per. z anh.]. Kh.: Faktor.
- Chernii, L. (2018). Plenер yak vazhlyva skladdova roboty nad peizazhem z natury na zaniattiah iz obrazotvorchoho mystetstva. Pedahohichniy poshuk, 2 (98), 57–60.
- Chmelyk, I. (2013). Plenerna praktyka u Karpatakh yak vazhlyvyi chynnyk profesiinoi pidhotovky vchytelia mystetskykh dystsyplin. Hirska shkola Ukrainskykh Karpat : nauk. fakhove vydannia z ped. nauk, 10, 166-168.



Пеник І. Архітектурний пейзаж, 1972



Малюнок дитини 5 р.



Гнатюк М. В. Покинута хата. Ворохта, 1993



Прокопів П. Кецало З. на пленері. Ворохта, 2005



Студенти педагогічного факультету малюють пейзаж, 2015

Статтю подано до редколегії 27.08.2020 р.  
Рекомендовано до друку 12.09.2020 р.



**Наталія Матвеєва,**

кандидат педагогічних наук, доцент  
ДВНЗ «Прикарпатський національний університет  
імені Василя Стефаника»  
(м. Івано-Франківськ, Україна)

**Nataliia Matveieva,**

Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor  
Vasyl Stefanyk Precarpathian national university  
(Ivano Frankivsk, Ukraine)  
*nataliematveieva@gmail.com*  
ORCID 0000-0002-8495-7074

**УДК 37.011.31**

## **РОЗВИТОК ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ НА ПРИКАРПАТТІ**

**Анотація.** На сучасному етапі актуалізуємо проблеми інклюзивної освіти, що ґрунтуються на визнанні прав і свобод людини й, зокрема, з порушеннями розвитку. Філософський аспект інклюзії передбачає улаштування гуманного суспільства у цілому та толерантного інклюзивного середовища, зокрема, у навчальному закладі. У статті проаналізовано найбільш актуальні проблеми сьогодення, що торкаються означених питань. Здійснено порівняльний аналіз розвитку інклюзивного процесу на території України, виокремлено регіони, що перебувають у зоні так званого «ризик» щодо упровадження та подальшого розвитку інклюзивного навчання; забезпечення дітей шкільного віку з різними нозологіями якісними освітніми послугами; створення для них оптимальних умов соціалізації, навчання, виховання та розвитку. Так, з-поміж низки регіонів найбільш проблемними визнано гірські, що пояснюємо специфікою та віддаленістю розташування, неналежним забезпеченням педагогічними та медичними фахівцями, низьким рівнем обізнаності населення про інклюзію тощо.

Розкрито основні шляхи упровадження інклюзії на Прикарпатті, продемонстровано статистику, яка підтверджує позитивні зміни у її розвитку. Акцентовано увагу на особливостях упровадження інклюзивного навчання у закладах Івано-Франківської області та міста; охарактеризовано його функціонально-змістові складові на основі аналізу результатів діяльності навчальних закладів дошкільної, початкової та середньої ланки; наведено позитивні досягнення та прогалини у контексті означеного. Виокремлено мету, завдання та напрями розвитку інклюзивної інфраструктури обласного центру. Вивчено, узагальнено та розкрито характеристики практичної роботи педагогів навчальних закладів на шляху створення інклюзивного середовища; опрацьовано та проаналізовано статистичні дані щодо включення осіб з особливими освітніми потребами у масові освітні заклади; встановлено основні прогалини та упущення даного.

**Ключові слова:** інклюзія, інклюзивна освіта, початкова школа, заклади середньої освіти, педагог, професійний рівень, робота в команді, психолого-педагогічний супровід.

## **DEVELOPMENT OF INCLUSIVE EDUCATION IN THE CARPATHIANS**

**Abstract.** The article reveals the main ways of introduction and development of inclusion in Prykarpattia; features of educational inclusion on the basis of the analysis of activity of educational institutions of preschool, initial and average link are characterized; the purpose, tasks and directions of development of inclusive infrastructure of the regional center are singled out. The functional and semantic characteristics of the practical work of teachers of educational institutions on the way to creating an inclusive environment are studied, generalized and revealed; processed and analyzed statistical data on the inclusion of persons with special educational needs in mass educational institutions; identified the main gaps and omissions of this process at the present stage; further prospects for development are outlined.

**Keywords:** inclusion, inclusive education, primary school, secondary education institutions, teacher, professional level, team work, psychological and pedagogical support.

Inclusive education as an urgent need of time has covered all spheres of our life today. On the one hand, it is inclusion in education: the creation of new, more humanistic educational institutions in a traditional school, in which students with special educational needs study at the same level as their peers. On the other hand, it is social inclusion - one that involves the humanization of human relations, the establishment of relations between different social groups, the provision of social services to those who need them most. At the same time, we distinguish between political and economic inclusion, which reflect the level of development of our entire society, country, settlement (city, village); political and economic readiness to accept such persons into society, to create all necessary conditions for their living, study, treatment, professional activity, participation in public and political life, etc. The multifaceted nature of the problem is indicative of the all-encompassing scale of the inclusion of inclusion in our lives. However, practice shows that in different parts of our country, inclusion in education is developing differently. Of course, this depends on the needs of educational institutions, the number of school-





age children with disabilities in the area, subsidies from the state and local authorities, community activity and sponsorship; the desire of society as a whole to support, help, create conditions for people with special needs for a full life.

**The purpose of the article** is to cover the problem of inclusive education development in Prykarpattia; highlighting the most pressing issues and prospects in this area.

**Presentation of the main material.** In Prykarpattia and, in particular, in the regional center, inclusive education is gradually paving its way. This is evidenced by the opening of new centers and institutions; new activities during the school year in secondary schools, the Institute of Postgraduate Education, higher education, aimed to increase the professional level of teachers in order to provide quality educational services to children with special educational needs. Issues of inclusive education are increasingly raised at meetings of heads of local authorities and self-government, principals of schools and preschools, social organizations, highlighting its various aspects: the availability of educational institutions to receive quality educational services; raising the professional level of teachers and educators; raising funds; adaptation of educational premises and environment; cooperation with families and more.

According to the report on the work of the Department of Education and Science of Ivano-Frankivsk City Council as of 2019, in our city there was active work to create the necessary conditions for the inclusion of preschool and school children with various types of developmental disabilities in mainstream schools (Report on the work of the Department of Education and Science, 2019). Thus, in 2019, a number of measures were taken to expand the network of preschool education institutions in the city. Today in Ivano-Frankivsk has trained about 9828 preschool children in such preschool institutions (Fig. 1):

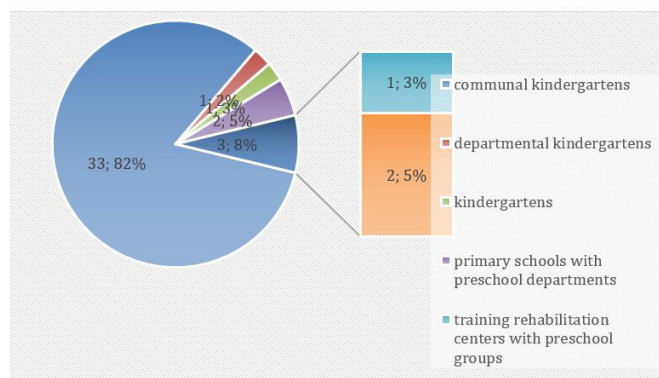


Fig. 1. The number of kindergartens in Ivano-Frankivsk (in 2020)

In order to introduce and develop inclusive education in preschool institutions (a total of 25), 53 inclusive groups were opened, in which preschool children with different types of nosologies could study.

The relevance and demand for inclusive education testify to the disappointing statistics on the large number of people with special educational needs, provided by medical institutions in our region. In particular the results conducted in 2019 by pediatricians month and preventive examination 29,348 school children found that all the patients are those who have some form of developmental disorders, such as:

- speech development disorders - 1353 children;
- visual acuity disorders - 1611 children;
- posture disorders - 102 children and with scoliosis - 60 children;
- with delayed physical development - 25 children;
- with disabilities - 673 children.

The recorded data of reports of medical institutions on the constant growth of the total number of children of different ages with one or another type of developmental disorder are disappointing. On the one hand, this is evidence of improper ecology in our region, and on the other - a low level of education of the people to preserve their own and Health ' I other (reproductive health ' I, nutrition, healthy sleep, active lifestyle and sports, etc.), failure to comply with health lifestyle, inadequate medical services and so on.

In furthering the year (01.06. 2018 - 01.08. 2019 g.) Utility company "inclusive resource center" of the city recorded about 470 calls from parents whose children requiring correction of physical and / or mental disabilities.

Accordingly, the number of persons with different types of violations is (Table 1).

In percentage terms, the number of children with different types of nosologies living and studying in our city is shown in:

- 1) complex violations – 7;
- 2) intellectual impairment – 29;
- 3) mental retardation – 101;
- 4) autism – 36;
- 5) severe speech disorders – 158;
- 6) musculoskeletal disorders – 41;
- 7) hearing impairment – 46;
- 8) visual impairment – 8.





Table 1

The number of children with different types of nosologies (Ivano-Frankivsk)

Type of violation	Total	Age from 2 to 5 years	Age from 6 to 18 years	They study in inclusive groups of kindergartens	They study in special groups of kindergartens	They study in inclusive classes of schools	They study in special classes of schools	They study in a special school
1	2	3	4	5	6	7	8	9
Visual impairment	8	1	7	1		6	1	
Hearing impairment	46	10	36	12		15	3	16
Violation of ORA	41	9	32	6	5	20	5	5
With severe speech disorders	158	55	103	38	18	35	14	51
With autism spectrum disorders	36	34	2	34				
From ZPR	101	18	83	22		76		2
With impaired mental development	29	3	26	2	4	5	4	14
With complex developmental disorders	7		7		1		1	5

Source: Report of the Inclusive Resource Center for 2019.

Shown in indicators are not evidence that only this number of children with various types of developmental disorders live in our city, as these are only data on appeals to the IRC. However, these figures suggest that the situation is complex and needs to be addressed immediately to provide this category of children with appropriate educational, medical, social and other services; introduction of inclusive education at all its levels (preschool, primary, secondary, higher, etc.). That is why the employees of the "inclusive -resource center " are performing a comprehensive assessment of psychological and educational development; participate in the development of an individual program for the development of a child with special educational needs; carry out maintenance of this category of persons in the inclusive first training; provide correctional and development services, etc. Along with that, "inclusive resource center" organizes a series of measures aimed at creating in our city a barrier-free inclusive environment that will allow us to implement plans and to satisfy the interests of children with special educational needs. The main ones are: organization of the location "Inclusive town" for children with special educational needs; holding joint family holidays, drawing exhibitions and more.

In terms of reforming traditional education and implementation of inclusive education in our city, special attention is paid to strengthening the health of children, ensuring physical activity, intensification of physical culture and health among students. In turn, the continuation of inclusive education in kindergartens is its development at the next stage - in secondary schools of our city. Educational network of general secondary education institutions in our city as of 2019/2020 years included (Table 2).

As our study shows, compared to last year, the actual network of secondary schools has increased by 49 classes (a total of 1479 students). The network of primary schools has increased by 20 grades (492 students), the growth rate is 8%. Number of elementary school students is 12,947 people, which is the highest and the figure for the last 20 years.

According to the legal framework of inclusive education, its implementation in educational institutions of our city began to take place quite actively last year. Thus, children with developmental disabilities who have reached school age have the right to choose the educational institution that is located near their place of residence or at will. In addition, the city implements a number of measures for their socialization and integration into society by creating appropriate conditions and various centers, centers, as well as involving families, members of the public, social institutions to participate in the educational process. For example, in our city there is a Training and Rehabilitation Center, which enrolls 142 children, 50% of whom have the opportunity to receive education under the educational programs of general secondary education. In order to promote and implement inclusive education during 2019-2020 years. were discovered inclusive classes, which enrolled 120 children with special needs; 6 inclusive extended day groups were opened for 7 children with special educational needs. Along with that, put 104 workloads of teachers and in accordance with 6 of assistant teachers of the extended day groups.



Table 2

**Development of the network of educational institutions of our city**  
**The number of children with different types of nosologies (Ivano-Frankivsk)**

Type of institution	Number of institutions in the city	Number of classes in schools	Number of students in classes
1	2	3	4
Schools	42	1091	29524
in including: - private schools;	4	42	745
- training and rehabilitation center for children with special needs	1	20	142

The adaptation and modification of educational institutions to the needs of students with developmental disabilities is also indicative. For example, the two schools of our city (No 1, 17) created the resource room for emotional first Unloading spare schoolchildren, created resource rooms for emotional relief of students, relieving stress and reducing anxiety, increasing the level of cognitive activity, creating opportunities for individual lessons with specialists. Local authorities and the Department of Education and Science are striving to computerize educational institutions; equip schools appropriately equipment and devices that are essential for the organization of inclusive education.

Instead, in early 2019 the first steps were taken to individualize the education of children (educational institutions of Ivano-Frankivsk at the request of parents in accordance with the Regulations on the individual form of 10 students transferred to the family form of education); various available forms of education are considered.

Along with that, in our city are organized and provided conditions for teacher training courses for the typical educational program developed under the concept of the new Ukrainian school. Teachers have passed the obligatory stage of advanced training on the website of the online education studio EdEra (three sessions - 72 hours of training) under the Standard educational program of advanced training of teachers. In order to prepare teachers for work in the New Ukrainian School and inclusive education, various forms of in-service teacher training are systematically conducted, such as webinars, seminars ("Organization of effective use of interactive teaching aids in the New Ukrainian School"), workshops, conferences, trainings training ("Professional competence of a teacher of the New Ukrainian school", "Innovative technologies in primary school: prospects and deltas"); - a workshop and ("STEM-education in elementary school") and so on.

Therefore, the above suggests that inclusion is gradually developing and gaining momentum in the Carpathians and not only in the field of education, but also in the other areas of life.

## REFERENCES

- Report on the work of the Department of Education and Science of Ivano-Frankivsk City Council for 2019 year. URL: <http://www.mvk.if.ua/uploads/files/52191.pdf>
- Report of the Inclusive Resource Center for 2019. URL: <https://ircenter.gov.ua/irc/view-report/id/85919/type/1irc?export=html>
- Kolupaeva, A.A. (2009) Inclusive education: realities and prospects: a monograph. Kyiv: Summit-Book.
- The concept of the New Ukrainian School was approved by the Decision of the Board of the Ministry of Education 27.10.2016. URL: <http://zakinppo.org.ua/images/2017/docs/10/konczepczyia.pdf>

*Статтю подано до редколегії* 09.10.2020 р.  
*Рекомендовано до друку* 30.10.2020 р.

**Галина Русин,**

кандидат педагогічних наук, доцент  
кафедри педагогіки початкової освіти,  
ДВНЗ «Прикарпатський національний університет  
імені Василя Стефаника»  
(м. Івано-Франківськ, Україна)

**Halyna Rusyn,**

PhD in Education, Associate Professor,  
Department of Pedagogy of Primary Education,  
Vasyl Stefanyk Precarpathian National University  
(Ivano-Frankivsk, Ukraine)  
*grusyn@gmail.com*  
ORCID ID 0000-0001-9601-5466

УДК 37.013.37

## ВПЛИВ СОЦІОКУЛЬТУРНОГО СЕРЕДОВИЩА НА ФОРМУВАННЯ ВИХОВНИХ КОНЦЕПЦІЙ РОДИННОЇ ЕТНОПЕДАГОГІКИ

**Анотація.** Авторка розглядає народну педагогіку як один із основних чинників створення виховної системи в сучасній українській школі та її подальшого розвитку, формування високоосвіченої, духовно багатой і морально стійкої особистості, вихованої на народних цінностях, звичаях, традиціях, рідній культурі, що є найголовнішим для молоді під час її етноідентифікації та входження в український соціум. Автором окреслено, що саме сім'я виступає сферою формування ідеалів, світогляду, інтересів, первинних ціннісних орієнтацій та розвиває соціальні спрямування дитини. Завдання сучасної освіти – підготовка педагогічної культури батьків, забезпечення їх знаннями, володінням ефективними засобами і методами розвитку свідомості і поведінки дитини. Найпершим засобом регулювання взаємин є встановлення емоційно-ціннісного спілкування в сім'ї. Міжособистісне спілкування в сім'ї допомагає утверджувати доброзичливі, правдиві і щирі стосунки з дітьми, розвивати і збагачувати сімейні традиції і звичаї, виховувати дітей на позитивних прикладах родини. Водночас сім'я задовольняє і найважливіші особистісні потреби, значення яких постійно зростає. Серед них – потреба в довірливому спілкуванні, співпереживанні, співучасті. Саме підвищення педагогічного рівня батьків дасть змогу перетворити сімейне виховання на цілеспрямований, успішний процес, що повноцінно розв'яже завдання розвитку і виховання дитини.

**Ключові слова:** соціокультурне середовище, спілкування, сім'я, педагогічна культура батьків.

## INFLUENCE OF SOCIOCULTURAL ENVIRONMENT ON THE FORMATION OF EDUCATIONAL CONCEPTS OF FAMILY ETHNOPELAGOGY

**Abstract.** In this study the author considers folk pedagogy as one of the main factors for creating an educational system in the modern Ukrainian school and its further development and formation of a highly educated, spiritually rich and morally stable personality brought up on national values, customs, traditions and native culture, which is the most important for youth during their ethnic identification and entry into the Ukrainian society. The author outlines that it is the family that acts as the sphere of forming ideals, world view, interests, primary value orientations and develops the child's social aspirations. The task of modern education is to prepare the pedagogical culture of parents and provide them with knowledge and possession of effective means and methods of developing the child's consciousness and behavior. The very first way to regulate relationships is to establish emotional and value communication in the family. Interpersonal communication in the family helps to establish friendly, truthful and sincere relationships with children, develop and enrich family traditions and customs and raise children on positive examples of the family. At the same time the family meets the most important personal needs, the importance of which is constantly growing. Among them is the need for trustful communication, empathy and participation. That is why parents should pay more attention to their children and communicate with them more actively if it is possible. It is the increase of the pedagogical level of parents that will make it possible to turn family upbringing into a goal controlled, successful process of development and upbringing of the child. The pedagogical culture of parents is a set of knowledge, emotional manifestations and skills of psychological and pedagogical nature, which provide the activities, education and development of the child. Knowledge of age and individual characteristics of the child, patterns and stages of his mental and physical development, needs, interests and values. Pedagogical culture of parents is a personal education, which is expressed in a value-oriented orientation parents for the full upbringing and development of the child, the ability to reflect, self-control, regulation of their behavior, creative mastery of psychological and pedagogical technology, knowledge, humanistic style of interaction with the child.

**Keywords:** sociocultural environment, communication, family, parents' pedagogical culture.



## ВСТУП

**Постановка проблеми.** Соціально-економічні трансформації в Україні: активний розвиток ринкової економіки, демократизація суспільної думки, гуманізація навчально-виховного процесу, розвиток духовного й інтелектуального потенціалу нації – зумовлюють зміни і в царині педагогічної науки, з'являються якісно нові вимоги щодо виховання сучасного юнацтва. За таких умов посилюється необхідність вивчення історичного досвіду, проведення ретроспективного аналізу розвитку освіти, виховання. Через вивчення народної педагогіки, етнопедагогіки, родинної педагогіки сучасне покоління може досягти поставленої мети. Саме етнопедагогіка як наука посідає проміжне місце в системі науково-педагогічних знань.

Стратегічною метою української освіти є створення оптимальних умов щодо виховання молодого типу людини, що володіє цілісним сприйняттям світу, прагне до постійного духовного зростання й є суб'єктом власної діяльності. У психолого-педагогічній літературі суб'єктність розуміється як інтегративна соціально-психологічна якість, свідомо діяльність особистості та її діяльне ставлення до самої себе й світу, що, будучи взаємозумовленими, визначає та характеризує ступінь суб'єктного впливу особистості на середовище (Паламарчук Л.Б., 2013, с. 32), у той час, як соціально-культурне середовище, своєю чергою, виступає джерелом розвитку людини.

**Аналіз наукових досліджень і публікацій.** Питання та проблеми родинного виховання висвітлені в працях Т. Алексєнко, О. Вишневецького, В. Костіва, В. Кузя, О. Любара, В. Постоного, В. Струманського, М. Стельмаховича, Н. Лисенко, П. Щербана та ін. Особливого значення як вихідні положення набувають погляди на родинне виховання, відображені в працях вітчизняних корифеїв педагогічної думки, педагогів-практиків. Виховання дітей у сім'ї належить до найдавніших проблем, розв'язати які людство прагнуло впродовж багатьох історичних періодів.

**МЕТА І ЗАВДАННЯ ДОСЛІДЖЕННЯ** – розкрити вплив соціокультурного середовища на формування виховних концепцій родинної етнопедагогіки в сучасному виховному (освітньому) просторі.

**МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ:** на основі теоретичного узагальнення та аналізу педагогічної, психологічної літератури подано характеристику проблемного поля дослідження і з'ясовано сутність педагогічної культури батьків у формуванні виховних концепцій родинної етнопедагогіки.

## РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ

Середовище, що є сукупністю природних і соціальних умов, у яких функціонує людське суспільство, виступає стосовно особистості як необхідна умова її становлення і розвитку. У процесі набуття та засвоєння соціального досвіду людства особистість включається в процес спілкування і стосунки з людьми, які її оточують, явищами, речами, розвиває певну соціальну діяльність. Свідомість, духовний світ людини формується всім устроєм життя, певним соціальним середовищем, що діє в сукупності з вихованням.

Соціальне середовище і особистість постійно перебувають у взаємодії: середовище впливає на особистість, сприяє її формуванню; особистість, що діє в соціальному середовищі, вступає в стосунки з іншими особистостями, бере участь у діяльності різних спільнот, створює це середовище, надає йому певної соціальної якості. Соціокультурне середовище можна розглядати як систему, що не тільки безпосередньо впливає на розвиток особистості, але й опосередковано визначає характер і спрямованість різних форм державного, суспільного, родинного, інституційного та неформального виховання. Отже, соціокультурне середовище є чинником виникнення і розвитку нових тенденцій у вихованні.

Українські педагоги Є. Сявакко, О. Вишневецький стверджують, що саме занурення в народну педагогіку, яка утворює цілісну складну систему, має свої ідеали, принципи й традиційні засоби (Сявакко Є.І., 1974, с.43), є тим новим зерном виховання молодого покоління. Народна мудрість відрізняється автентичністю й природовідповідністю (Вишневецький О., 1996, с.14). Вона носить колективний характер. Творчість, традиції та звичаї становлять основу виховної системи етносу. Для педагогів, батьків важливо правильно відтворювати та застосовувати засоби народного виховання в процесі повсякденного спілкування з дітьми. Педагоги та психологи дійшли одностайного рішення, що найважливіший чинник – це спілкування.

Спілкування є необхідною умовою існування людини. Воно включає всю різноманітність духовних і моральних форм життєдіяльності, є одним з основних засобів і джерел психологічного розвитку. Потреба в спілкуванні має загальнолюдський характер і є однією з фундаментальних вищих соціальних потреб людини в історії.

Останнім часом у зв'язку зі збільшенням ролі людського чинника в розвитку суспільства феномен спілкування активно досліджують науковці – суспільствознавці, філософи, соціологи, психологи, педагоги. Учені вбачають у цій проблемі саме той вузол запитань, які неможливо обійти, розв'язуючи завдання, що стоять перед сім'єю, школою, громадськістю, виконуючи соціальне замовлення держави на виховання вільної, свідомої, активної особистості.

У науці немає єдиного підходу до вивчення спілкування. Спілкування розглядається як вид людської діяльності, її компонент, невід'ємний атрибут; складне явище комунікації, діяльності, стосунків; персоніфікована форма суспільних відносин, їхня особистісна форма; явище, тісно пов'язане з соціальними відносинами, яке розглядається в єдності з відображенням і зверненням; специфічна форма спільної діяльності; специфічна система міжособистісних взаємозв'язків тощо.

Різноманітні підходи до дослідження спілкування зумовлюють різні трактування самого поняття «спілкування», проте більшість учених розглядає спілкування як специфічний засіб взаємодії та взаємовпливу людей один на одного. З допомогою комунікації відбувається обмін інформацією, а також процес взаємного двостороннього





розвитку й формування світогляду, поглядів, почуттів і переконань, установок і поведінки, тобто духовне й моральне становлення особистості загалом. З такою думкою науковців погоджуємося і ми.

Науковці визначають такі функції спілкування:

- комунікативну – забезпечує зв'язки між людьми;
- інформативну – сприяє духовному збагаченню людей знаннями, уміннями й навичками;
- психотерапевтичну – дає можливість обдарованим і підготовленим індивідам оздоровчо впливати на інших;
- гедоністичну – забезпечує відчуття людиною в процесі спілкування духовного задоволення, насолоди;
- морально-етичну – духовне задоволення гуманними вчинками, переживання почуття краси;
- релігійну – забезпечення колективної та особистої взаємодії з (Богом) від автора (Абсолютом) на основі віри в безсмертя душі, надії на спасіння (Костів В., Ковбас Б., 2002, с.108).

З раннього віку дитина відчуває потребу в спілкуванні. Вона своєю поведінкою вимагає до себе уваги (вередує безпідставно), потребує постійної присутності дорослих (варто підійти та заговорити до дитина, посміхнутись, доторкнутись до неї, як дитина затихає і відповідає на це).

Отже, потреба в спілкуванні проявляється в дитини й задовольняється на цьому етапі головним чином спілкуванням з матір'ю, родиною, що проживають у сім'ї. Психологи стверджують, що в разі недостатньої уваги як розумовий, так й фізичний розвиток дитини сповільнюються. Потреба найбільшого спілкування для дитини, на думку психологів, дуже важлива в ранньому віці і до трьох років; ця потреба, окрім інтенсивного спілкування з дорослими, передбачає постійний тісний контакт з якоюсь однією особою (матір'ю, батьком).

Соціально-педагогічна ситуація в сучасній поліетнічній Україні об'єктивно непроста і неоднозначна для інтегрування етнопедагогічних здобутків у зміст освіти майбутнього громадянина без урахування його причетності до певного етнокультурного поля.

У праці «Сучасне українське виховання» О. Вишневський визначає одним із етапів розвитку особистості – етнічне усвідомлення, що «являється першоосною, коріння патріотизму. Етнізація дитини починається з раннього періоду життя в сім'ї, маминої колицької, з бабусиної казки, з участі у народних звичаях та обрядах, із народної пісні, причетності до народної творчості. У ранньому дитинстві формується культ рідної оселі, сім'ї, предків, рідного села, міста. Фундаментальне значення в процесі етнізації має рідна мова, засвоєння якої до певного часу не повинні заважати інші мови» (Вишневський О., 1996, с. 138).

Взаємодія сім'ї та школи у процесі розвитку особистості дитини є ще одним з основних компонентів. В. Сухомлинський – один з тих педагогів, який розглядав проблему єдності сім'ї, громадськості та їх вплив на розумове, трудове, моральне, естетичне та фізичне виховання. Правильно оцінюючи тенденції розвитку сучасної школи, він висновує, що «подальший розвиток суспільного виховання не може відбуватися без більш активної і безпосередньої участі сім'ї, батьків. Мова йде не про епізодичну допомогу школі з боку сім'ї, а про комплекс спільних цілеспрямованих дій школи і сім'ї на особистість, про те, щоб виховання дітей становило важливий громадський обов'язок сім'ї, було виконанням їх обов'язку перед суспільством» (Сухомлинський В. О., 1977, с. 38).

Нові історичні умови створили ґрунт для того, щоб розглядати виховання у школі і сім'ї як єдину систему. В. Сухомлинський висвітлював у численних працях питання шкільної і батьківської педагогіки. Він вважав, що проблема шкільно-сімейного виховання – одна з найважливіших проблем, над якою необхідно працювати педагогами і батькам у теоретичному і практичному плані, оскільки «шкільно-сімейне виховання не тільки дає змогу добре виховувати молоде покоління, але й одночасно є дуже важливою умовою вдосконалення морального обличчя сім'ї, батька і матері. Без виховання дітей, без активної участі батька і матері в житті школи, без постійного духовного спілкування і взаємного духовного збагачення дорослих і дітей неможлива сама сім'я як первинний осередок суспільства, неможлива школа як найважливіший навчально-виховний заклад і неможливий моральний прогрес суспільства» (Сухомлинський В. О., 1977, с. 45).

Сімейна педагогіка об'єднує в собі багато цінного, що не завжди можна реалізувати за умов шкільного виховання.

Якщо у школі в процесі виховання переважають елементи змістові, то в сім'ї – емоційні. Жоден навчальний заклад не може прищепити дитині таких якостей, які формує сім'я.

Вимогливість – один з важливих методів педагогічної взаємодії, але він дає позитивні результати тільки тоді, коли передбачає повагу до особистості дитини, це як принциповість, такт, довіра, справедливість та опора на позитивне. Педагог звертає увагу на важливість авторитету батьків.

Підготовка батьків до виховної діяльності передбачає високий рівень їхньої педагогічної культури, який залежить від освіти, умінь і навичок виховання дітей, психолого-педагогічних, фізіолого-гігієнічних та правових знань, від ставлення до педагогічної діяльності, від рівня розвитку педагогічних здібностей.

Співпраця батьків і педагогів у формуванні моральних якостей юнацтва знайшли місце в працях Івана Огієнка (Митрополита Іларіона), у яких – відповіді на важливі запитання, які хвилюють сьогодні батьків як організаторів виховання дітей та молоді у власних родинах. Та донести їх до батьків, порадити, як розв'язати ті чи інші проблеми у виховній роботі, мають педагоги. Вони повинні включити в коло ситуацій, які розглядають з батьками, уміння забезпечувати життєдіяльність кожної конкретної родини; ведення господарства, оформлення житла, розрахунок коштів родини тощо. Адже розвиток особистості тісно пов'язаний з добробутом, сімейною атмосферою, взаєминами,



способом життя всієї родини та її здатністю виховувати дітей. З погляду суспільства батьки зобов'язані задовольняти потреби дітей, дбати про їх загартування, психологічний та інтелектуальний розвиток.

Вплив культури на індивідуальний характер, на ментальність та вдачу людини відбувається в ранньому віці через родину, що відтворює культурне середовище етнотрупи. Те, що є спільною у способі родинного виховання, і формує певні риси національного характеру, це спільне не вичерпується конкретними вказівками й порадами дитині, воно виявляється у традиціях і нормах даної культури, що їх персоніфікують батьки. «З «інтродукцією» своєрідного родинного стилю життя у глибинне несвідоме дитини входить певна система вартостей, якої вона дотримується впродовж життя. Пізніше культурні впливи торкаються здебільшого поверхні психіки. З такого погляду національний характер постає «продуктом певної культури і водночас, персоніфікуючись, носієм її, продовжувачем культурних традицій і норм у наступних поколіннях» (Родинна педагогіка, 2002, с. 151).

Педагогічний потенціал родини включає формування в дітей уявлень про взаємини й виконання рольових функцій членів сім'ї, специфіку сімейного виховання, педагогічний такт батьків, шляхи підвищення етнопедагогічної культури, усвідомлення емоційного стану своєї дитини, а також озброєння дітей конкретними знаннями й уміннями з основ самовиховання. Безперечно, батьки повинні володіти певними психолого-педагогічними знаннями, які включають знання розвитку особистості дитини, задоволення потреби-мотиваційної сфери, знання прояву батьківських почуттів, методів впливу на дитину. Знання народних традицій, обрядів, звичаїв, усної народної творчості, української народної культури, що збагатить виховний процес у будь-якій сім'ї.

Сучасні дослідження свідчать, що потрібно насамперед формувати емоційну сферу дитини. Саме через міжособистісні контакти у сім'ї формується діапазон емоційних проявів – таких як радість, захоплення, порив, сум, тривога, сором, гнів, обурення, ніяковість (М. Буянов, А. Захаров та ін.).

Педагогічна підготовка батьків є основним компонентом етнопедагогічної культури. Важливе значення у вихованні мають міжсімейні родинні зв'язки, де дитина переймає досвід старших поколінь.

Система вироблених і прийнятих українським народом принципів, методів, форм і прийомів виховання дітей та юнацтва передається від одного покоління до іншого й засвоюється ними через певні духовно-моральні цінності та настанови, національні звичаї і традиції, знання, уміння та навички, набуті в процесі життєдіяльності родини. Звідси необхідним постає обґрунтування передачі відповідних усталених виховних норм, зразків, звичаїв через формування високої педагогічної культури батьків, які зумовлюють певну спрямованість поведінки, певну духовно-моральну мотивацію дій своїх вихованців. Яким же чином можна підвищити рівень етнопедагогічної культури сучасних батьків? До прикладу, у статті «Закономірності розвитку етнопедагогічної культури батьків» В. Костів пропонує враховувати всі помилки в аналізі організації педагогічного навчання батьків та випрацювати в практичній діяльності основні принципи:

- принцип професійної компетентності, що означає необхідність підготовки всіх причетних до справи педагогічної освіти батьків для розв'язання проблем сімейної педагогіки;
- принцип діагностичного підходу означає необхідність поєднання педагогічної освіти батьків із вивченням сім'ї, виявленням і самовиявленням її реальних виховних можливостей та рівня педагогічної культури кожного з дорослих членів сім'ї;
- принцип диференційованого підходу вказує на необхідність урахування типології сімей, створення такої системи підвищення педагогічної культури, включаючись у яку батьки могли б вільно до своїх проблем, інтересів, вибрати зміст і відповідну форму для її вдосконалення;
- принцип спрямованості педагогічної освіти батьків на особистість дитини, її індивідуальний творчий розвиток, який допоможе програмувати ціннісні орієнтації батьків із питань виховання в доцільному напрямі;
- принцип індивідуального підходу підвищення педагогічної культури та інтересу до виховання своїх дітей до такого рівня, який характеризується складанням індивідуальних сімейних виховних програм (Костів В., Ковбас Б., 2020, с. 174-176).

### **ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ**

Проблема формування педагогічної культури батьків набуває особливої актуальності як важлива умова ефективності та якості партнерської взаємодії дітей з батьками. Питання освіти дітей та захисту їх інтересів, партнерської взаємодії з батьками висвітлено в положеннях законів України та інших підзаконних нормативно-правових актів.

Формування педагогічної культури батьків учнів потребує розв'язання суперечностей між зростанням потреб сучасного суспільства у формуванні педагогічної культури батьків та недостатністю психолого-педагогічних напрацювань, інформаційно-просвітницької роботи з означеного питання; недостатньою педагогічною компетентністю батьків, зокрема, готовністю оволодіти інформацією й розширити досвід упровадження найкращих практик, форм, методів і прийомів сімейного виховання.

Отже, щоб досягнути етнопедагогічної культури батьків, передовсім потрібно перезавантажити навчально-виховний процес у загальноосвітніх навчальних закладах, підготувати висококваліфікованих спеціалістів. Маємо надію, що Концепція «Нової української школи» допоможе втілити нові принципи, методи, форми роботи в нову школу.

**СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

- Вишневецький О. Сучасне українське виховання. Педагогічні нариси. Львів: ЛОПТ ім. Г.Ващенко, 1996. 238 с.
- Костів В., Ковбас Б. Родинна педагогіка: у 3-х т. Т.1. Основи родинних взаємовідносин. Івано-Франківськ, 2002. 255 с.
- Костів В., Ковбас Б. Родинна педагогіка: у 3-х т. Т.2. Основи родинного виховання. Івано-Франківськ, 2002. 250 с.
- Родинна педагогіка: навч.-метод. посібник / за ред. Марушкевич А., Постовий В., Алексєенко Т. та ін. Київ: ПАРАПАН, 2002. 216 с.
- Паламарчук Л.Б. Хрестоматія з етнопедагогіки : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закладів / уклад.: Л.Б. Паламарчук, Т.О. Горохова. К. : ун-т ім. Б. Грінченка, 2013. 416 с.
- Сявавко Є.І. Українська етнопедагогіка в її історичному розвитку. Київ., 1974. 233 с.
- Сухомлинський В.О. Серце віддаю дітям. Вибрані твори. Київ, 1977. 88 с.

**REFERENCES**

- Vyshnevsky O. (1996) Modern Ukrainian education. Pedagogical essays. Lviv: BALL
- Kostiv V., Kovbas B. (2002) Family pedagogy: in 3 volumes Vol.1. Fundamentals of family relationships. Ivano-Frankivsk.
- Kostiv V., Kovbas B.(2005) Family pedagogy: in 3 volumes Vol.2. Fundamentals of family education. Ivano-Frankivsk.
- Family pedagogy: teaching method. manual (2002) / ed. Marushkevych A., Postovy V., Alekseenko T. and others. K. PARAPAN.
- Palamarchuk L.B. (2013) Textbook of ethnopedagogy: textbook. way. for students. higher textbook institutions / compiled by: L.B. Palamarchuk, TO Peas. K. : Univ. B. Grinchenko.
- Syavavko E.I. (1974) Ukrainian ethnopedagogy in its historical development. K.
- Sukhomlinsky V.O. (1977) I give my heart to children. Selected works. K.

*Статтю подано до редколегії* 08.08.2020 р.  
*Рекомендовано до друку* 01.09.2020 р.



## Розділ IV. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ

doi: 10.15330/msuc.2020.23.75-80

### **Галина Білавич,**

доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки початкової освіти, ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника» (м. Івано-Франківськ, Україна)

### **Halyna Bilavych,**

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of Department of Pedagogy of Primary Education, Vasyl Stefanyk Precarpathian National University (Ivano-Frankivsk, Ukraine)  
*ifosuhcvas@gmail.com*  
ORCID: 0000-0002-1555-0932

### **Борис Савчук,**

доктор історичних наук, професор кафедри педагогіки та педагогічного менеджменту імені Богдана Ступарика, ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника» (м. Івано-Франківськ, Україна)

### **Borys Savchuk,**

Doctor of History, Professor Department of Pedagogy and Pedagogical Management named after Bogdan Stuparik, Vasyl Stefanyk Precarpathian National University (Ivano-Frankivsk, Ukraine)  
*boris\_savchuk@ukr.net*  
ORCID: 0000-0003-2256-0845

### **Василь Ільницький,**

доктор історичних наук, професор, завідувач кафедри історії України, Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка (м. Дрогобич, Україна)

### **Vasyl Ilnytsky,**

Doctor of History, Professor, Head of History of Ukraine Department in Ivan Franko Drohobych State Pedagogical University (Drohobych, Ukraine)  
*vilnickiy@gmail.com*  
ORCID: 0000-0002-4969-052X





**Надія Федчишин,**

доктор педагогічних наук, професор,  
завідувач кафедри іноземних мов,  
Тернопільський національний медичний  
університет ім. І. Горбачевського  
(м. Тернопіль, Україна)

**Nadiya Fedchyshyn,**

Doctor of Pedagogic, Professor,  
Head of the Department of Foreign Languages,  
I. Horbachevsky Ternopil National Medical University  
(Ternopil, Ukraine)  
*fedushunno@tdmu.edu.ua*  
ORCID: 0000-0002-0909-4424

УДК 378.016:811.161.2

## КУЛЬТУРА НАУКОВОГО МОВЛЕННЯ МАЙБУТЬОГО МАГІСТРА ЯК СКЛАДНИК ЙОГО ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

**Анотація.** Стаття присвячена проблемі формування культури (екології) наукового мовлення майбутніх магістрів. Спостереження за мовним освітнім середовищем вишу, а також власний досвід редагування наукових текстів дали підстави для висновку, що рівень наукового мовлення (як усного, так і писемного) майбутніх магістрів є здебільшого середній, а то й низький. У статті проаналізовано типові помилки в студентських наукових текстах, зазначено їх причини та окреслено шляхи їх усунення. За результатами дослідження з'ясовано, що найбільше проблем при укладанні наукового тексту в здобувачів виникає в ділянці терміносистеми, доборі потрібних термінів, умінні правильно ними оперувати, коректно перекласти українською той чи інший термін з російської чи англійської мов, урешті, зредагувати науковий текст. Великий відсоток помилок (94%) зумовлений інтерферентними явищами внаслідок інтенсивного впливу російської мови, якого постійно зазнає українська наукова мова. Переконані, що вміння правильно укладати наукові тексти уможливають магістрантам глибше засвоїти навчальний матеріал, підвищити якість навчального процесу, сприятимуть формуванню власного наукового стилю та загалом формуванню національно-мовної особистості науковця-початківця.

**Ключові слова:** культура наукового мовлення, майбутній магістр, професійна компетентність, мовні помилки, науковий текст.

## SCIENTIFIC LANGUAGE CULTURE OF THE FUTURE MASTER AS A COMPONENT OF HIS PROFESSIONAL COMPETENCE

**Abstract.** The article is devoted to the problem of formation of scientific language culture (ecology) of the future masters. The authors define the culture (ecology) of the Ukrainian scientific language as the perfect level of knowledge of scientific language of the future masters, in particular the norms of the Ukrainian literary language, scientific style, and its varieties.

The study results showed that the level of scientific language (both oral and written) of the future masters is mostly average and low. The material for the study was the scientific texts of undergraduates: master's theses, articles, scientific reports, etc. (total 210 units). We analyzed them to identify linguistic and stylistic errors. We also conducted a survey (oral and written) of the future masters, the purpose of which was to identify the state of mastery of scientific Ukrainian language. According to the respondents, usually the majority of teachers (57%) does not pay attention to the language side of scientific work. 43% of undergraduates said that their supervisors pointed out errors in the text of the work and encouraged them to edit the scientific text.

The article analyzes typical errors in students' scientific texts, indicates their causes and outlines ways to eliminate them. It was found that most mistakes in master's theses and scientific articles of students occur when choosing the right terms; students often do not know how to use them properly, nor correctly translate into Ukrainian a term from Russian or English. There is a need to edit a scientific text. The large percentage of errors (94%) is due to the influence of the Russian language, which is constantly experienced by the Ukrainian scientific language.

We also asked undergraduates whether they had enough of the knowledge they received at the university to write a master's thesis. 76% of respondents emphasized that in the course of studying the discipline "Fundamentals of Scientific Research" teachers usually "did not pay much attention" to the linguistic and stylistic editing of a scientific text. In our opinion, it would be expedient to teach this subject to a philologist who would emphasize to students the norms of the Ukrainian scientific language. It is also worth offering undergraduates an elective course on the basics of scientific text editing. These and other measures would contribute to the formation of scientific language culture of the future masters.

**Keywords:** scientific language culture, future master, professional competence, language errors, scientific text.



## ВСТУП

**Постановка проблеми.** Актуальність порушеної проблеми зумовлена низкою чинників, ідеться насамперед про зростання ролі культури наукової мови у становленні професійної компетентності майбутнього магістра та формуванні його як національно-мовної особистості, що передбачає формування позитивної мовної поведінки в процесі ефективної наукової діяльності: володіння науковим стилем, методологією наукової творчості, уміннями здобувати, аналізувати, систематизувати, класифікувати, синтезувати наукові факти, оформлювати результати наукової діяльності відповідно до вимог, які ставляться до наукових текстів, тощо (Білавич Г., 2016). За визначенням О. Семенов, завдання культури наукової мови полягає в нормативному застосуванні «наукової мови в усній і писемній, діалогічній і монологічній формах, високий рівень мовнокомунікативної культури» (Семенов О., 2010, с. 6), у вивченні закономірностей побудови наукового тексту на всіх рівнях мовної системи. Культура наукової мови – це складний феномен, що охоплює низку складників: нормативний, комунікативний, етичний, прикладний аспекти. Надалі ми розглянемо тільки нормативний аспект цієї проблеми, який передбачає знання магістрантом літературних норм мови і вміння застосовувати їх у науковій діяльності.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Учені-мовознавці активно звертаються до проблеми української наукової мови (Ф. Бацевич, Т. Гриценко, А. Коваль, Л. Кравець, Л. Мацько, Г. Онуфрієнко, А. Погрібний, О. Пономарів, О. Семенов та ін.), наголошуючи, що необхідним складником високої культури української наукової мови є ґрунтовна мовнокомунікативна підготовка, доцільне та вміле послуговування нормативною національною науковою мовою. У контексті цієї проблеми чимало вітчизняних дослідників (Мірченко М., 2014) слідом за зарубіжними вченими (Fill A., 2001; Naugen E., 2001) актуалізують проблему екології мови. Відзначаємо передовсім напрацювання співробітників Інституту мовознавства ім. О. О. Потебні (Б. М. Ажнюк, Л. Ажнюк, Л. Андрієнко, Л. Белей, О. Михальчук, О. Скопненко, О. Тараненко, О. Тищенко-Монастирська та ін.) (Екологія мови і мовна політика, 2012), які порушують питання екології мови та мовної політики в сучасному суспільстві, але питання екології української наукової мови глибоко вченими не розглядалося.

**МЕТА І ЗАВДАННЯ ДОСЛІДЖЕННЯ** - проаналізувати типові помилки в наукових текстах магістрантів, з'ясувати їх причини та окреслити шляхи їх усунення.

## РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ

Складні умови розвитку українського суспільства, яке прагне інтегруватися до нового, відкритого світу, не могли не вплинути певним чином на соціокультурну цілісність української нації та притаманне їй світосприйняття, основою яких є мова і культура. Сучасний стан української мови, її соціально-політичний статус не може не викликати серйозного занепокоєння, оскільки мова є не сталим, а динамічним соціальним явищем, то, контактуючи в ході суспільно-історичного розвитку з іншими мовами (особливо враховуючи географічне положення України та її кордони з багатьма європейськими країнами), вона не може не зазнавати певних змін, трансформації та модифікації (Екологія мови і мовна політика в сучасному суспільстві, 2012, с. 6). Закономірно, що об'єктивними зовнішніми чинниками, що впливають на стан української мови, є історично зумовлений зв'язок з російською мовою та нашарування російнізмів; процеси глобалізації і тотальної «вестернізації» українського суспільства, що призвели до неврегульованого неадекватного вживання англійських слів, часто-густо спотворених; зниження з-поміж студентства інтересу до друкованого слова (на противагу електронним засобам інформації) тощо. Поряд із цим подекуди приховану небезпеку становить недбале ставлення до української мови та таке ж недбале її використання представниками низки професій, для яких мова є частиною фаху (преса, радіо, телебачення, видавничі справи, відділи зв'язку з громадськістю, посадові особи тощо). Ідеться про культуру мови як високий рівень комунікативної якості і дотримання певної норми (Екологія мови і мовна політика в сучасному суспільстві, 2012, с. 7).

Під культурою (екологією) української наукової мови розуміємо досконалий рівень мовнокомунікативної підготовки майбутнього магістра, яка передбачає дотримання нормативності української літературної мови, володіння науковим стилем; уміння висловлюватися правильно й виразно, використовуючи за призначенням різні стилістичні мовні засоби наукового стилю, вільно послуговуючись нормативною українською науковою мовою в усіх підстилях у письмовій та усній формах.

На наше глибоке переконання, між мовною якістю наукового тексту та його теоретичною та практичною значущістю є певний зв'язок. Однак реалії сьогодення засвідчують низку актуальних проблем, спричинених низьким рівнем володіння мовнокомунікативною стилістичною компетентністю дослідників-початківців (магістрантів) (та й не тільки їх) – укладачів наукових текстів.

До негативних явищ у цій ділянці відносимо й домінування в міжнародному науковому середовищі англійської мови як універсальної мови обміну науковими досягненнями та інформацією, що несе в собі ризик утруднень для повноцінного розвитку української наукової мови. Іншою причиною, яка є вагомою перешкодою на шляху до розвитку й удосконалення української наукової мови, є наявність в українській науковій термінології великої кількості кальок з російської мови, які вітчизняними дослідниками сприймаються як норми, що аж ніяк не сприяє формуванню національно-мовної особистості майбутнього вченого.

У таких інтерферентних та асиміляційних явищах на полі наукової української мови є певні ризики, пов'язані з утратанням національною мовою статусу мови наукового мислення: «знижується використання її епістемічної (пізнавальної), науково-мисленнєвої, когнітивно-творчої, креативної функцій для задоволення соціальних,



когнітивних, гносеологічних, комунікативно-прагматичних потреб особистості та соціуму» (Семеног О., 2010, с. 6). Зважаючи на це, можна стверджувати, що проблема культури української наукової мови набуває статусу державної ваги. Ще 2002 р. провідний мовознавець О. Сербенська актуалізувала питання екології мови, оприлюднивши свої міркування у статті «Сучасна українська термінографія і проблеми екології мови», де обґрунтувала введення до наукового вжитку терміна «екологія мови» (Сербенська О., 2018). Мовна ситуація України має свою специфіку, що є результатом багатовікового адміністративно-державного, політичного, інформаційного та пов'язаного з ними психологічного тиску на українців, їхню мову і культуру, сильні рецидиви чого відчутні навіть у роки новітньої державності.

Нині, як зазначалося вище, окремі реалії суспільного життя дають підстави стверджувати, що процес екологізації мовного середовища, для формування якого упродовж останніх сторіч в Україні виникали надзвичайно несприятливі обставини, вступив у свою нову фазу. Розгорнуто, до прикладу, окрім іншого, велику роботу для подолання суржику, стабілізації норм літературної мови, збереження її специфічних особливостей. Ці та низка інших важливих чинників своєрідно спроектувалися на термінографію останнього двох десятиріч. Насамперед відзначмо, що робота над вивченням і пошуками українських термінів (найчастіше відповідників до іншомовних) вийшла за межі чисто лінгвістичних зацікавлень; вона активізувала спеціалістів різних галузей знань, засвідчила їхнє прагнення заповнити відповідні ніші, дати основу для утвердження української мови в різних сферах, виробити засади – хай де в чому й дискусійні – розвитку української наукової мови (Білавич Г., 2019, с. 27-39).

Вочевидь, велику справу в утвердженні української наукової мови і виробленні термінології роблять переклади наукових праць, однак тут потрібні ще великі зусилля. Відчутним є прагнення активізувати природні для української мови стійкі вислови, уникати російських синтаксичних блоків, які, по суті, лише заповнювали українськими словами, адже в нашому науковому мовленні – і писемному, а частіше в усному – ще чимало канцеляризмів, калькованих з російської. У статті «Сучасна українська термінографія і проблеми екології мови» авторитетна науковиця О. Сербенська наводить окремі приклади ненормативних словосполук, які трапляються в науковій термінології: ведуча організація (треба: провідна установа), відпала необхідність (варто активізувати: немає потреби), в силу закону (на підставі закону), в силу обставин (через обставини, з огляду на обставини), в строгому смислі слова (у точному значенні слова), вступати в силу (набувати чинності), завідуючий відділом (завідувач відділу), залишаємо за собою право (застерігаємо собі право), немає смислу (немає сенсу), підпис завіряю (підпис засвідчую), по крайній мірі (принаймні, щонайменше), попереджати хворобу (запобігти хворобі), рівні по величині (однакові (рівні) за розміром (за обсягом), служити підставою (бути підставою), співпадіння обставин (збіг обставин), у письмовій формі (у писемній формі), у протилежність (на противагу), у цьому відношенні (щодо цього, з цього погляду), це не має відношення до справи (це не стосується справи), це не рахується (це не береться до уваги), явна помилка (очевидна помилка), як нами вже відзначалось (як уже відзначено, як ми відзначили), необхідно зазначити (потрібно, треба, є потреба зазначити), крайня необхідність, немає необхідності, при необхідності (замість конечна потреба; немає потреби, не треба, не варто; якщо (коли) треба, якщо (коли) є потреба) (Сербенська О., 2018). У мовній практиці ще не позбулися кальки учбовий. Навіть видано «Англо-український учбовий словник» (Англо-український учбовий словник, 2000).

Матеріалом для дослідження слугували наукові тексти магістрантів: кваліфікаційні роботи, статті, наукові доповіді тощо (загальна кількість 210 одиниць), які ми аналізували на предмет виявлення мовно-стилістичних помилок. Також проводили опитування (усне й письмове) майбутніх магістрів педагогіки ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника» (далі – ПНУ), метою якого було виявити стан володіння науковим українським мовленням, з'ясувати мовленнєвий простір магістрантів. Як зазначили респонденти – учасники дослідницького проекту, зазвичай на мовний бік наукової роботи більшість викладачів (57%) не звертає уваги. 43% магістрантів зазначили, що їхні наукові керівники вказували на помилки в тексті роботи та спонукали зредагувати належним чином науковий текст. Звідси увиразнюється суперечність, яка склалася в теорії і практиці формування національно-мовної особистості майбутнього магістра. З одного боку, у методичній літературі різного рівня та змісту наголошується на дотриманні наукового стилю викладу матеріалу, необхідності мовностилістичного редагування тексту, з іншого боку, не всі викладачі вишу звертають увагу на мовний аспект наукової роботи.

Ми з'ясували також у магістрантів, чи достатньо їм здобутих у стінах вишу знань для написання магістерської роботи? 76% респондентів підкреслили, що в курсі вивчення дисципліни «Основи наукових досліджень» на мовностилістичне редагування наукового тексту зазвичай викладачі, які читали цей курс, не «особливо акцентували увагу». На нашу думку, доцільно було б цей предмет викладати фахівцеві-філологу, який би, окрім іншого, актуалізував знання студентів з ділянки нормативного наукового мовлення.

Також доречним видається запропонувати магістрантам курс за вибором з основ редагування наукового тексту, де б здобувачі черпали знання та формували навички в галузі мовностилістичного редагування та перекладу наукового тексту. Не зайвим було б призначити додаткового рецензента (філолога за фахом) для автора магістерської роботи чи наукової статті.

Спостереження за мовним освітнім середовищем вишу, а також власний досвід редагування наукових текстів дали підстави для висновку, що рівень наукового мовлення (як усного, так і писемного) майбутніх магістрів є здебільшого середній, а то й низький. Чи не найбільше проблем при укладанні наукового тексту в здобувачів виникає в ділянці терміносистеми, доборі потрібних термінів, умінні правильно ними оперувати, коректно



перекласти українською той чи інший термін з російської чи англійської мов, урешті, зредагувати науковий текст. Великий відсоток помилок (94%) зумовлений інтерферентними явищами внаслідок інтенсивного впливу російської мови, якого постійно зазнає українська наукова мова. Переконані, що вміння правильно укладати наукові тексти уможливають магістрантам глибше засвоїти навчальний матеріал, підвищити якість навчального процесу, сприятимуть формуванню власного наукового стилю та загалом формуванню національно-мовної особистості науковця-початківця.

Наведемо окремі найтипівші помилки, які виявили у кваліфікаційних роботах магістрантів. Так, у вступній частині наукових праць трапляються такі з них: актуальність обумовлена (треба зумовлена), дана проблема – ця (порушена) проблема, ряд вчених вирішують дану проблему у своїх роботах – низка вчених розв'язують цю проблему в працях, виходячи з об'єкту та предмету дослідження – з огляду на об'єкт та предмет дослідження, ціль досягнута – мети досягнуто, у магістерській роботі поставлені наступні задачі – у магістерській роботі поставлено такі завдання, актуальність спричинена наступними факторами – актуальність спричинена такими чинниками, вчені відмічають – учені відзначають, відповідно до об'єкту та предмету дослідження – відповідно до об'єкта та предмета дослідження, чисельні роботи – численні праці, не дивлячись на те, що ... – попри те, незважаючи на те, усупереч тому, в експерименті було задіяно 120 чоловік – до експерименту було залучено 120 осіб, константувальний експеримент – констатувальний, констатуєчий – констатувальний, формуючий – формувальний експеримент, оздоровчі технології – оздоровлювальні, експериментальну базу складають – експериментальну базу становлять, біля 20 % - близько 20%, здоров'язберігаючі – здоров'язберігальні, навколишнє середовище – довкілля, експеримент проводився на протязі – експеримент проводили впродовж, 10 чоловік, що складає 8% – 10 осіб (юнаків і дівчат; учнів; школярів), що становить 8%, отримати знання – здобути знання, здобуті навички – сформовані навички, заключення – висновок, характерний студентів – характерний для студента, властивий для респондента – властивий респондентів, притаманний для майбутнього ученого, притаманний майбутньому вченому, з однієї сторони – з одного боку, з другої сторони – з іншого боку, в залежності від – залежно від, у відповідності – відповідно до, в цій області науки – у цій галузі науки, координуюча рада – координаційна рада, згідно закону – згідно із законом, відповідно постанові – відповідно до постанови, завдяки цьому – завдяки цьому, автор у праці говорить – автор у праці наголошує, зазначає, підкреслює, вчений відмічає – учений зазначає, ми прийшли до висновку – ми дійшли висновку, дана проблема знаходиться в полі зору – ця проблема є (перебуває) у полі зору, кидається в око – упадає в око, оточуючі фактори – чинники, що оточують, існуючі теорії (підходи, думки) – відомі теорії (підходи, думки), активізуючі засоби – засоби, що активізують, більш точніший показник – більш точний (точніший) показник, опанувати знаннями – опанувати знання, самий вищий рівень – найвищий рівень, запобігати хворобу – запобігти хворобі, набувати досвід – набувати досвіду, вищий середнього – вищий від середнього, діючі закони – чинні закони, розставити по алфавіту – розташувати за абеткою (алфавітом), за виключенням даних авторів – за винятком цих авторів, ми виділили наступні ознаки – ми виокремили такі ознаки, вузи України - виші (ВНЗ) України, дані приведено в таблиці – дані наведено в таблиці, учбовий процес – навчальний процес, причини конфлікту – причини конфлікту, питання являється не вирішеним – питання є нерозв'язаним, і так далі – і так далі, аналогічний процесу – аналогічний до процесу, звідси витікає – звідси випливає (виходить), ми вияснили – ми з'ясували, на протязі учбового року – протягом (упродовж) навчального року, учбові програми – навчальні програми, приймали участь у експерименті – брали участь у експерименті, проведені міроприємства – проведені заходи, учена ступінь – учений ступінь, результати по показниках – результати за показниками, займає позицію – обстоює позицію, займає посаду – обіймає посаду, виключення складає – виняток становить, погляди учених співпадають – погляди вчених збігаються, взаємовідносини – взаємини (стосунки), відносини в колективі – стосунки (взаємини) у колективі, це протирічить – це суперечить, результати експеримента представлено на рисунку – результати експерименту подано на рисунку, приводити приклад – наводити приклад, відредагувати текст – зредагувати текст, вибрати до слова синоніми – дібрати до слова синоніми, підібрати епітети – дібрати епітети, у цілому – загалом, у даному випадку – у цьому випадку, у більшості – здебільшого, заслуговує високої оцінки – заслуговує на високу оцінку, відношення до навчання учнів – ставлення до навчання, вірну відповідь дали на питання – правильну відповідь дали на запитання, засвідчує про певний рівень – засвідчує певний рівень, в учнівських відповідях зустрічаються – в учнівських відповідях трапляються (простежуються, є), навчатися математиці – навчатися математики, кращий вчитель – найкращий учитель, задавати питання – спитати (запитати, поставити запитання), підняти проблему – порушити проблему, підняте питання – порушене питання, фахового терміну – фахового терміна, терміна проведення експеримента – терміну проведення експерименту, виконує велику роль – має велике значення, приймати до уваги – брати до уваги, прикласти зусилля – докласти зусиль, один учень із семидсяти – один учень із сімдесяти (сімдесятьох), поети-шестидесятники – поети-шістдесятники, у порівнянні з минулим роком – порівняно з минулим роком, лишній раз підтверджує – зайвий раз підтверджує, в першу чергу – насамперед, передовсім, експеримент проводився – експеримент проведено, в квітні місяці – у квітні, завідує кафедрою – завідувач кафедри, завідує відділом – завідувач відділу, недопустимо – неприпустимо та десятки ін.





### ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

Реалії сьогодення актуалізують необхідність посилення якості української наукової мови, однак доводиться констатувати, що вчені, аналізуючи проблеми взаємодії мови та соціального середовища, зв'язок між мовною нормою й конструюванням національної ідентичності, соціальної зумовленості мовного вибору, вивчаючи питання мовної стійкості та мовної толерантності, європейських засад мовної політики й перспектив їх використання в Україні тощо, невідповідно мало уваги приділяють розгляду мовних явищ у магістерських наукових роботах з позицій екологічної лінгвістики, позаяк явища інтерферентних впливів російської мови, наявність мовних покручів у наукових текстах у контексті інших напрямів випускалися з уваги як другорядні.

Мовностилістичне студіювання наукових досліджень, виконаних магістрантами, засвідчує невисокий рівень мовної культури, тут простежуємо брак знань у ділянці нормативного українського наукового мовлення. Такий стан – наслідок розвитку радянського нормативізму, який проектував на активізацію процесу українсько-російської двомовності, штучне зближення далеко не близьких української та російської мов та націй, створення інтернаціонального лексичного фонду, що слугувало зросійщенню української мови, спричинило появу мовних штамів, росіянізмів, покручів, суржику, засилля термінів іншомовного походження. Іншими словами, втрати національно-мовного обличчя носіїв наукової мови. Тому завдання ЗВО – формувати у здобувачів установку й усвідомлену готовність щодо оволодіння законами українського наукового мовлення. Однією зі спроб розв'язати цю проблему є виокремлення в самостійну навчальну дисципліну «Сучасне українське наукове мовлення», вивчення якої варто пропонувати не тільки магістрам, а й студентам, що здобувають освітньо-кваліфікаційний рівень бакалавра, учням педагогічних коледжів, а також аспірантам, читання для майбутніх магістрів курсу за вибором з основ редагування наукового тексту та ін. Подальшого дослідження потребує розроблення стратегії формування національно-мовної особистості майбутнього вченого, пошук шляхів і засобів мовного опору русифікації української наукової мови, з'ясування рівня готовності студента-магістранта до продукування мовно довершених текстів наукового стилю в їх жанровому різноманітті (анотація, стаття, доповідь, відгук, рецензія, реферат, магістерська робота та ін.) та здатності редагувати науковий текст тощо.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

- Англо-український учбовий словник. Одеса, 2000. 237 с.
- Білавич Г. Екологія українського наукового мовлення. Івано-Франківськ, 2019. 322 с.
- Білавич Г. Формування національно-мовної особистості як складник етнокультурного виховання в авторській школі «Тривіта» (Львів). Гірська школа Українських Карпат. 2016. № 15. С. 87–92.
- Екологія мови і мовна політика в сучасному суспільстві: Зб. наук. праць. Київ: Видавн. дім Д. Бураго, 2012. 376 с.
- Мірченко М. В. Основи екології української літературної мови: проблеми, можливості, перспективи. Наукові записки Національного університету «Острозька академія». 2014. Серія «Філологічна». Випуск 50. С. 16–19.
- Семенов О. М. Культура української мови: Навч. посібник. Київ: ВЦ «Академія», 2010. 216 с.
- Сербенська О. Сучасна українська термінологія і проблеми екології мови. [Електронний ресурс]. Режим доступу: [tc.terminology.lp.edu.ua/TK.../TK\\_wisnyk453\\_serbenska.ht](http://tc.terminology.lp.edu.ua/TK.../TK_wisnyk453_serbenska.ht).
- Fill A. Ecolinguistics. State of the Art 1988. The Ecolinguistics Reader: Language, Ecology and Environment / ed. by A. Fill, P. Muhlhausler. L. ; N.-Y. : Continuum, 2001. P. 43–54.
- Haugen E. The Ecology of language. The ecolinguistics Reader. Language, Ecology and Environment / [ed. by A. Muhlhausler]. L. ; N.-Y. : Continuum, 2001. P. 57–66.

### REFERENCES

- Anhlo-ukrainskyi uchbovyi slovnyk [English-Ukrainian educational dictionary] (2000). Odesa.
- Bilavych, H. (2019) Ekolohiia ukrainskoho naukovooho movlennia [Ecology of Ukrainian scientific speech]. Ivano-Frankivsk.
- Bilavych, H. (2016) Formuvannia natsionalno-movnoi osobystosti yak skladnyk etnokulturnoho vykhovannia v avtorskii shkoli «Tryvita» (Lviv) [Formation of national-linguistic personality as a component of ethnocultural education in the author's school «Trivita» (Lviv)]. Hirskia shkola Ukrainykh Karpat - Mountain school of the Ukrainian Carpathians, 15, 87–92.
- Ekolohiia movy i movna polityka v suchasnomu suspilstvi: Zb. nauk. Prats [Ecology of language and language policy in modern society] (2012). Kyiv: Vydavn. dim D. Buraho.
- Mirchenko, M. V. (2014) Osnovy ekolohii ukrainskoi literaturnoi movy: problemy, mozhlyvosti, perspektyvy [Fundamentals of ecology of the Ukrainian literary language: problems, opportunities, prospects]. Naukovi zapysky Natsionalnoho universytetu «Ostrozka akademiia» – Scientific notes of the National University «Ostroh Academy». Seria «Filolohichna», 50, 16–19.
- Semenoh, O. M. (2010) Kultura ukrainskoi movy: Navch. Posibnyk [Culture of the Ukrainian language]. Kyiv: VTs «Akademiia».
- Serbenska, O. (2018) Suchasna ukrainska terminolohiia i problemy ekolohii movy [Modern Ukrainian terminology and problems of language ecology]. URL: [tc.terminology.lp.edu.ua/TK.../TK\\_wisnyk453\\_serbenska.ht](http://tc.terminology.lp.edu.ua/TK.../TK_wisnyk453_serbenska.ht).
- Fill, A. (2001) Ecolinguistics. State of the Art 1988. The Ecolinguistics Reader: Language, Ecology and Environment / ed. by A. Fill, P. Muhlhausler. L. ; N.-Y. : Continuum, 43–54.
- Haugen, E. (2001) The Ecology of language. The ecolinguistics Reader. Language, Ecology and Environment / [ed. by A. Muhlhausler]. L. ; N.-Y. : Continuum, 57–66.

Статтю подано до редколегії 25.08.2020 р.  
Рекомендовано до друку 09.09.2020 р.

**Наталія Благун,**

доктор педагогічних наук, професор,  
професор кафедри педагогіки початкової освіти,  
Прикарпатський національний  
університет імені Василя Стефаника  
(м. Івано-Франківськ, Україна)

**Nataliia Blahun,**

Doctor of Philological Sciences, professor,  
Vasyl Stefanyk Precarpathian National University  
(Ivano-Frankivsk, Ukraine)  
*n.blahun@gmail.com*  
ORCID ID 0000-0002-9133-2638

**Катерина Гоцуляк,**

кандидат педагогічних наук, спеціаліст вищої категорії,  
викладач Івано-Франківського фахового коледжу,  
ДВНЗ «Прикарпатський національний  
університет імені Василя Стефаника»  
(м. Івано-Франківськ, Україна)

**Kateryna Hotsuliak,**

Candidate of Pedagogic Sciences,  
Lecturer at the Ivano-Frankivsk Professional College,  
Vasyl Stefanyk Precarpathian National University,  
(Ivano-Frankivsk, Ukraine)  
*kate81@i.ua*  
ORCID ID 0000-0001-5413-0482

## ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ МОВЛЕННЯ В КОНТЕКСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

**Анотація.** Стаття присвячена проблемі формування культури мовлення майбутніх вчителів початкових класів як складової професіограми педагогічної майстерності. У статті обґрунтовано теоретико-методологічні основи формування культури мовлення студентів педагогічних закладів вищої освіти. Охарактеризовано основні підходи формування культури мовлення майбутніх вчителів: компетентнісний, суб'єктно-діяльнісний, інтегративний, культурологічний. Доведено, що професійна підготовка студентів – це цілісний системний інтерактивний процес, який визначає особистісний ріст майбутнього педагога, забезпечує професійну адаптацію й сприяє успішній реалізації соціально-педагогічної діяльності. Для визначення змісту культури мовлення вчителя був проаналізований освітній стандарт, в процесі якого розкрито вимоги до результатів освоєння основних освітніх програм бакалаврату, серед яких: загальнокультурні й професійні компетентності, якими повинен володіти випускник. Відомо, що студент приходить в університет із певною культурою мовлення. Вона може бути достатня або недостатня, багата або бідна, деформована або низька, тощо. Завдання педагога полягає в тому, щоб довести мовлення студента до рівня необхідного вчителю, тому що мовлення педагога виступає засобом навчання й виховання, воно відрізняється своїм призначенням, місцем і роллю в розв'язку педагогічних завдань. Зроблено висновок, що культура мовлення бакалавра закладена в майбутній професійній діяльності. Аналіз дозволив дійти висновку, що до культури мовлення випускника педагогічних спеціальностей висуваються підвищені вимоги. Ці вимоги знаходять своє відображення при формуванні таких компетентностей, як: здатність логічно та вірно будувати усне й писемне мовлення, здатність використовувати навички публічного мовлення, ведення дискусії й полеміки, володіння основами мовної професійної культури. Результат підготовки вчителів початкових класів передбачає їх готовність до володіння мистецтвом слова, а саме: його багатством, голосовими характеристиками, зовнішнім проявом сутності мовлення (міміки, пантоміміки, позиції, дистанції). Реалізація рівня володіння культурою мовлення вимагає особливої підготовки з боку вчителя початкових класів, сформованості у них мовної компетентності, основ, які закладаються в процесі їх професійної підготовки.

**Ключові слова:** вчитель, культура, мовлення, початкова школа, професійна підготовка.



## DEVELOPMENT OF SPEECH CULTURE IN THE CONTEXT OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS

**Abstract.** The article is dedicated to the problem of speech culture formation of future primary school teachers as a component of the professional characterization of pedagogical skills. It substantiates the theoretical and methodological foundations of the speech culture formation of pedagogical institutions students. The main approaches to the formation of the speech culture of future teachers are defined, such as competence, subjective-activity, integrative, and cultural. It is proved that professional training of students is a holistic, systematical, and interactive process, which determines the personal growth of the future teacher, provides professional adaptation and contributes to the successful implementation of socio-pedagogical activities. To determine the content of the teacher's speech culture, the educational standard was analyzed. It is the process in which the requirements for the results of studying the basic educational programs of the bachelor's degree were revealed, including general cultural and professional competencies that the graduate must obtain. It is known that students come to the university with a certain culture of speech. It can be satisfactory or lacking, rich or poor, deformed or low, and so on. The task of the teacher is to bring the student's speech to the level required by the teacher, because the teacher's speech is a means of teaching and education, it differs in its purpose, place, and role in solving pedagogical problems. It is concluded that the bachelor's speech culture is rooted in future professional activities. The analysis allowed us to conclude that the graduates' speech culture of pedagogical specialties has higher requirements. These requirements are reflected in the formation of such competencies as the ability to logically and correctly build oral and written speech, the ability to use public speaking skills, discussion and controversy, knowledge of the basics of the professional language culture. The result of training primary school teachers implies their readiness to obtain the art of speech, namely: its richness, vocal characteristics, the external manifestation of the essence of speech (facial expressions, pantomime, position, distance). The implementation of the mastery of the speech culture requires special preparation on the part of primary school teachers, the formation of their language competence, the foundations that are laid in the process of their professional training.

**Keywords:** culture, primary school, professional training, speech, teacher.

**Introduction.** The teacher is an active subject of the educational process. The main component of their general and professional culture is the speech culture - as a part of pedagogical skills.

In professional and pedagogical activities, the teacher's speech becomes a major, professionally significant factor, a tool for influencing learners, and a method of interaction with their parents. The success of the interaction between the subjects of the educational process is determined by the level of the language culture. In this case, it is a mandatory component.

Professional speech skills are important for teachers of all levels, but for primary school teachers, this skill becomes especially critical. After all, the success of their professional activity depends on how well a teacher can clearly and simply formulate thoughts, speak competently, logically, figuratively, have a nonverbal expression of speech. The primary school teacher must be able to inspire in students love of beauty, teach them to use the art of words, not just rules on paper, and to model different life situations in a literature lesson and reflect them into the present. All this is impossible to achieve without a speech culture.

**Aim and tasks research.** To strengthen the practical orientation of the bachelor's professional training, it is necessary to pay attention to the formation of their speech culture. It is important how the teacher is prepared for the development and learning of speech of the younger generation. The development of a learner's speech should begin with the development of teachers' speech. However, we do not see anything that even remotely resembles such a task. Of course, this weakness must be overcome.

**Research methods.** Following this goal, a set of research methods was used, specifically: analysis, synthesis, interpretation, systematization, generalization, modeling.

**Research results.** The teacher's speech culture is a model for students, his business card because it's a success not only in everyday communication but also in professional activity and it depends on how competently they express themselves. For the teaching profession it is not enough to have an average level of speech culture, it must be at a high level of perfection. High speech culture is the ability to convey one's thoughts, and correctly, accurately to use language. But the culture of speech is not just about passing the rules of language. It also consists of the ability to find the exact means to express one's opinion most intelligibly (i.e. most clearly) and most appropriately (i.e. suitable for the case) and therefore stylistically justified (Ozhegov S.I., 1974).

Practice convincingly shows that the underdevelopment of the speech culture harms the professional activities of teachers. Insufficiently developed speech culture of the teacher affects both the ability to properly express their thoughts, and the ability to promote the formation of the speech culture of the speaker.

The speech culture is an integral part of the general professional and pedagogical teacher culture. The need for its formation is called by the fact that the teacher is constantly involved in the process of communication, which includes a diverse and multifaceted relationship with those who become speakers: with pupils, their parents, colleagues. Depending on the sphere of communication, the speech culture causes its influence on the speaker. For pupils, the teacher's speech is not only a means of education but also a means of forming the language culture of the younger generation, because the teacher's speech is a model for them. For parents, the speech culture of the teacher is the formation of their authority. In the teaching staff, the culture of the teacher's speech expresses the level of culture in general.

It is known that a student comes to the university with a definite speech culture. It can be sufficient or insufficient, rich or poor, deformed or low, and so on. The task of the teacher is to bring the student's speech to the level needed for the



teacher, because the teacher's speech is a means of teaching and education, it differs in its purpose, place, and role in solving pedagogical problems.

The development of speech culture of future teachers is a socially significant requirement. Society needs a teacher who has a high professional level of proficiency in the speech culture to communicate fully with students, parents, and colleagues, be able to create a comfortable climate in the educational process. The above facts emphasize the importance and necessity of increasing the role of university education in the formation of the bachelor's speech culture in the process of their professional training.

In recent years, the system of vocational education in our country is experiencing a period of change and transformation, which leaves its imprint on the professional training of teachers. This is due to the modernization of the educational system content. After the development of strategies for modernization of education content in Ukraine, there is a radical reorientation of the assessment of learning outcomes from the concepts of "education", "preparedness" to the concept of "competence" of students. That is a large bet which is placed on the competence approach in teaching (Higher education reform strategy in Ukraine until 2020, 2015).

The government's strategy to modernize the education content assumes that the updated content will be based on "key competencies", and the main result of the educational institution should not be a system of knowledge, and skills but a set of key competencies in intellectual, civil, communication, information, and other spheres.

Thus, the purpose of education began to correlate with the formation of key competencies. In this regard, one of the areas of education modernization is the competence approach. Modern researchers, speaking of the competency approach, define it as "a strategic direction of development and modernization of the domestic educational space", "an individual-oriented approach", "direction of modernization of Ukrainian education", "a key part of innovation and professional culture".

Note that the competency approach emphasizes that a professional must not only have knowledge but also have certain personal characteristics - competence. From this point of view, professional training should primarily form in students the ability to use knowledge in practice, rather than just having information (Khutorskii A.V., 2007). Analysis of the literature showed that competence is understood as an integral part of the professional competence of a specialist, which is characterized by a set of knowledge, skills, abilities, and methods of activity and contributes to the readiness of teachers to carry out professional activities (Freud S., 2014). Competence is a creative integration of competencies formed by a person, necessary for the effective solution of professional tasks in a particular field of activity.

The competency approach is recognized as the most popular due to the radical changes taking place in the field of education. It should be remarked that the peculiarity of the competency approach is the focus on changing the goals and technologies of the educational process, ensuring that students learn the basic competencies, such as:

- key (ensuring successful pedagogical activities in general),
- subject (ensuring the successful teaching of a particular discipline);
- special (ensuring the solution of related pedagogical tasks).

The presence or absence of these competencies allows us to estimate the quality of learning effectiveness. This approach turned out to be basic, and we investigated the problem of forming the speech culture of the teacher. Language culture is an integral part of general culture, one of the competencies of which is the ability to logically, correctly build oral and written speech, the ability to use public speaking skills, discussion, and controversy, to have the basics of the professional language culture.

Subject-activity approach - considers the individual as a subject of the action, which itself is formed in the activity and communication with other people, determines the nature of this activity (Vygotskii L.S., 1996).

At the heart of the subject-activity approach is the substantiation of professional training of students. It is noted that the development of personality (subject) is in close dependence with the activity in which it is involved.

The subjective position reflects and builds individuality, independence, going beyond a given activity. It also develops prospects for further self-development and gives the activity a unique, personal identity, which characterizes the way of personal and professional existence of a person. The development of the subjective position is inextricably linked with the presence of motivation to achieve, which causes a stimulating effect on the flow of mental processes, and thus mobilizes the creative forces of the individual.

Thus, the subject-activity approach is focused on the study of the student as a subject of professional training from a procedural point of view: its main mechanisms are self-esteem, reflection, self-development, self-realization, self-regulation.

The implementation of the subject-activity approach in our study is focused on the study of the bachelor as a subject of professional training from a procedural point of view. Speech formation is individual-oriented in nature and is realized mainly in the daily interaction of professional and pedagogical activities.

Integrative approach essence is the interaction of the educational process subjects, aimed at the organization and implementation of the student's search activities, active and independent acquisition of knowledge, and mastery of application methods in terms of internal disciplinary and interdisciplinary synthesis.

The integrative approach in teaching is based on the integration of pedagogical process components and is aimed at realizing the intellectual and creative potential of a person capable of a high level of generalization, alternative thinking, creating a systemic picture of the world (Vozniuk O. V., 2009).

The cultural approach is a set of theoretical and methodological equipment, organizational and pedagogical actions aimed at creating conditions for the development and transfer of pedagogical values and technologies that provide creative self-realization of the future teacher's personality in professional activities.





The cultural approach regards the problem of values, to the acquisition of which the bachelor is involved in the process of his professional training (Anishchenko V., 2013).

The essence of the cultural approach is to consider the student's personality through the prism of the concept of culture, which allows to define it in training as a free, active personality capable of self-determination as a result of communication with other individuals, cultures, both within the current life cycle and in communication. with the achievements of past epochs.

In our study, the implementation of the cultural approach is associated with determining the priority of speech culture in the educational process as part of the general culture of personality and means of achieving the goals of the educational process of forming the students' personality culture.

The basics of speech culture are formed in the university in the process of achieving a bachelor's degree.

Teacher training has always occupied one of the leading places in the system of pedagogical education.

Professional training is a system that aims to accelerate the acquisition by students of skills necessary to perform a particular job or group of jobs.

Defining the essence of professional training in the pedagogical dictionary we find the definition that it is the development of social experience to subsequently apply it to perform specific tasks of practical, cognitive, or curriculum related to a particular activity. In a narrower sense, it is specialized coaching.

Theoretical foundations of professional students training in the system of higher pedagogical education are revealed in the works of domestic and foreign scientists.

Professional student training is a holistic system, and interactive process that determines the personal growth of the future teacher, provides professional adaptation and contributes to the successful implementation of socio-pedagogical activities.

Professional training is characterized by personal experience gained in the process of joint activities of teachers and students and becomes a tool of professional activity (Savych L., 2010).

Teacher training is a purposefully organized, and systematically carried out learning process with professional, i.e. special knowledge, practical skills, skills of effective activity under the guidance of experienced teaching staff of the university. Thus, professional training is aimed at forming professionally competent specialists, and qualified staff.

Considering the problem of modern teachers' professional training, scientists remark that to solve the problems posed by society to the school at the present stage can be a teacher who has developed a systematic vision of the pedagogical process as a holistic phenomenon and readiness for its implementation. Therefore, it is especially important to look for conditions that would contribute to the formation of professionalism of the future teacher.

Summarizing the obtained information, we can conclude that despite the different opinions of scientists, all researchers are tended to the fact that training is a set of special knowledge, skills, and abilities that allow working in a particular field.

To determine the content of the teachers' speech culture, the educational standard was analyzed.

Studying the standard, we have identified the requirements for the results of learning the basic educational programs of the bachelor's degree, including general cultural and professional competencies that the graduate must obtain. The analysis allowed us to conclude that the speech culture of pedagogical specialties graduates has higher requirements. These requirements are reflected in the formation of such competencies as the ability to logically and correctly build oral and written speech, the ability to use public speaking skills, discussion and controversy, knowledge of the basics of the professional language culture.

### **Conclusions and prospects for further research.**

To sum up, we can conclude that the culture of the bachelor's speech is embedded in future professional activities. It presupposes both the mastery of the speech culture by the teacher and the learning and development of the younger generation's speech. The result of training primary school teachers implies their readiness to learn the art of speech, as its richness, vocal characteristics, the external manifestation of the essence of speech (facial expressions, pantomime, position, distance). The implementation of the level of mastery of the speech culture requires special training on the part of primary school teachers, the formation of their language competence, the foundations that are laid in the process of their professional training.

## **REFERENCES**

- Ozhegov, S.I. (1974). *Leksikologija. Leksikografija. Kultura rechi* [Lexicology. Lexicography. A culture of speech]. Moskva (in Russian)
- Strategiia reformuvannia vyshchoi osvity v Ukraini do 2020 roku [Higher education reform strategy in Ukraine until 2020]. Ukraine (in Ukrainian)
- Khutorskii, A.V. (2007). *Kompetentcii v obrazovanii: opyt proektirovaniia* [Competencies in Education: Design Experience]. Moskva (in Russian)
- Freud, S. (2014) *Civilization and Its Discontents: Adapted for the Contemporary Reader*. Penguin Books. United Kingdom (in English)
- Vygotskii, L.S. (1996). *Myshlenie i rech* [Thinking and speaking]. Moskva: Labirint (in Russian)
- Vozniuk, O. V., Dubaseniuk, O. A. (2009). *Tsilovi oriientyry rozvytku osobystosti u systemi osvity: intehratyvnyi pidkhdid* [Personal development targets in education: an integrative approach]. (in Ukrainian)
- Anishchenko, V. (2013). *Kulturolohichniy pidkhdid u profesii pidhotovtsi vchytelia* [Culturological approach in teacher training]. *Adult education: theory, experience, prospects*, 6, 103-107. (in Ukrainian)
- Savych, L. (2010). *Kultura movlennia vchytelia* [Teacher's speech culture]. *Problems of modern teacher training*, 2, 209-214. (in Ukrainian)

*Статтю подано до редколегії* 12.10.2020 р.  
*Рекомендовано до друку* 28.10.2020 р.

**Леся Височан,**

кандидат педагогічних наук,  
доцент кафедри фахових методик  
і технологій початкової освіти,  
ДВНЗ «Прикарпатський національний  
університет імені Василя Стефаника»  
(м. Івано-Франківськ, Україна)

**Lesya Vysochan,**

Ph. D. (Pedagogy), Candidate of Pedagogical sciences,  
associate professor Department of Professional and  
Methods and Technologies of Elementary Education,  
Vasyl Stefanyk Precarpathian National University  
(Ivano-Frankivsk, Ukraine)  
*lesjavusochan@gmail.com*  
ORCID ID 0000-0002-4951-0074

УДК 372.857: 378.1

**ФОРМУВАННЯ ПРИРОДНИЧО-НАУКОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ  
УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ: ДЕФІНІТИВНО-НАУКОВИЙ ДИСКУРС**

**Анотація.** У статті представлений аналіз науково-дефінітивного дискурсу проблеми формування природничо-наукової компетентності майбутніх учителів початкової школи як важливого теоретико-методологічне підґрунтя їхнього професійного становлення. Виходячи з аналізу репрезентативних досліджень українських і зарубіжних учених та базових нормативних освітніх документів синтезована рецепція компетентнісного підходу в професійно-педагогічній освіті як концептуального науково-теоретичного підґрунтя удосконалення її змісту та орієнтованості на підвищення рівня знань, навичок, досвіду, обізнаності, необхідних для продуктивної діяльності, фахового прийняття рішень, ефективної комунікації в різних сферах і галузях суспільного і професійного життя.

Запропоновано визначення природничо-наукової компетентності майбутнього вчителя початкової як сукупності актуалізованих якостей і властивостей та інтелектуальну, особистісно обумовлену соціально-професійну характеристику, що ґрунтується на засвоєних знаннях, уміннях, навичках, набутому практичному досвіді, ціннісних орієнтаціях, морально-світоглядних уявленнях, спроможності самостійно організувати і здійснювати науково-дослідну діяльність, готовності самостійно розв'язувати професійні завдання, здатності до творчого мислення, саморозвитку, самовдосконалення. З'ясовано суть предметної природничо-наукової компетентності майбутнього фахівця

**Ключові слова:** природничо-наукова компетентність, компетенція, предметна компетентність, майбутній учитель, початкова школа.

**FORMATION OF NATURAL SCIENTIFIC COMPETENCE OF FUTURE PRIMARY  
SCHOOL TEACHERS: DEFINITIVE SCIENTIFIC DISCOURSE**

**Abstract.** The article reveals the substantive and methodological features and productive experience of using educational and game technologies in the formation of natural science competence of future primary school teachers. The scientific approaches to the interpretation of game activity as a kind of pedagogical technologies are analyzed. The structure, content, methods, and other aspects of the implementation of initial game technologies developed in the psychological and pedagogical literature are revealed. It is substantiated that the use of educational and game technologies in natural science training of future primary school teachers provides for the purposeful application of a set of methods, techniques and tools for organizing the pedagogical process, focused on solving specific cognitive tasks, focused on solving specific educational and cognitive tasks. The productive practical experience of using educational and game technologies in natural science is presented training of future teachers (natural quest, biodesign, etc.) and primary school students.

**Keywords:** natural science competence, educational technologies, educational and game technologies, future teacher, primary school.

**ВСТУП**

**Постановка проблеми.** За сучасних умов інтеграції України в європейський освітній простір, складних процесів реформування її національної системи освіти, викликів глобалізації та ринку праці компетентнісний підхід стає однією з ключових парадигм професійної підготовки майбутніх фахівців та методологічних інструментів вивчення цієї проблеми. З такої позиції, що інтегрує освітньо-педагогічний та науково-теоретичний аспекти професійного становлення майбутніх учителів початкової школи, підходимо до з'ясування науково-



дефінітивного дискурсу формування їхньої науково-природничої компетентності як теоретико-методологічного підґрунтя практичного розв'язання цієї проблеми.

**Аналіз наукових досліджень і публікацій.** З'ясуванню сутності термінів «компетентнісний підхід», «компетентність», «компетенція» та пов'язаних з ними дефініцій присвячено значний пласт наукової літератури (О. Андреев, І. Андрусенко, А. Бальоха, І. Бех, О. Біда, Г. Білецька, Н. Біліченко, С. Бондар, Н. Борисенко, О. Борисюк, О. Войтович, І. Зімня, В. Лунячек, О. Овчарук, Н. Побірченко, А. Хуторської, Г. Семашкіна та ін.). Це знімає потребу деталізації їхніх численних тлумачень та уможливорює безпосередньо зосередитися на аналізі наукового дискурсу щодо означеної в назві статті проблеми.

### **МЕТА І ЗАВДАННЯ ДОСЛІДЖЕННЯ**

Мета і завдання статі полягають у здійсненні синтезованого аналізу дефініцій, необхідних для предметного осмислення проблеми формування природничо-наукової компетентності майбутніх учителів початкової школи, як теоретико-методологічне підґрунтя практичного розв'язання цієї проблеми в освітньому процесі закладу вищої освіти.

### **РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ**

Репрезентативні науково-теоретичні напрацювання українських і зарубіжних учених відображають різноманіття тлумачень і підходів до вивчення феноменів компетентнісного підходу і компетентності загалом та в проекції професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи зокрема (Андрусенко І.В., 2013; Бех І.Д., 2012; Біліченко Н.М., 2016; Борисенко Н.М., Семашкіна Г.М., 2014; Борисюк О.М., 2013; Компетентнісний, 2004; Компетентності, 2018; Кононенко Н., 2013; Лунячек В., 2013; Савченко О.П., 2010; Хуторської А., 2004; Шишов С., 2002 та ін.). Узагальнювальний аналіз цього наукового доробку та нормативно-правових документів (Державний, 2018; Компетентності, 2018; Концепція, 2016; Методичні, 2016; Методичні, 2017 та ін.) свідчить, що визначення істотних ознак феномену компетентності фокусується на компонентах, пов'язаних із формуванням знань, умінь, навичок, ставлень, здібностей, мотивацій та способів діяльності особистості.

Важливе значення для нашого дослідження має рефлексія компетентнісного підходу в професійно-педагогічній освіті як концептуального науково-теоретичного підґрунтя вдосконалення її змісту та орієнтованості на підвищення рівня знань, навичок, досвіду, обізнаності, необхідних для продуктивної діяльності, фахового ухвалення рішень, ефективної комунікації в різних сферах суспільного і професійного життя. Продуктивним і перспективним є трактування компетентнісного підходу як методу моделювання результатів професійної освіти і навчання, що виразно у вигляді норм і показників якості підготовки кваліфікованого фахівця.

Синтезуючи ідеї і концепти наукового дискурсу, заявленого в означених та інших студіях, маємо підстави говорити про певний консенсус у трактуваннях компетентності як «інтегрованої характеристики» здобувача освіти. Визріває розуміння того, що компетентнісний підхід не суперечить традиційному «знанцевому» підходу, тож ці два феномени є важливими взаємоінтегрованими компонентами професійно-педагогічної освіти, які органічно доповнюють один одного та розширюють зміст особистісно орієнтованого освітнього процесу. Кристалізується усвідомлення, що «педагогіка знань» і «педагогіка розвитку» забезпечують формування «компетентності вищого порядку», тому педагогіка має запропонувати модель навчального процесу, що одночасно розв'язує два завдання: засвоєння знань та розвиває здатності і здібності мислення.

На початку XXI ст. в європейському та українському науково-освітньому просторі компетентнісний підхід перетворився на універсальний методологічний інструмент характеристики різних компонентів системи вищої освіти, її цілей, змісту, методів, форм, засобів, механізмів реалізації, визначення результатів тощо. Таке його розуміння відповідає європейській освітньо-науковій парадигмі, згідно з якою компетентнісний підхід (Competence-based approach) орієнтований на визначення результатів навчання та передбачає їхній опис у термінах компетентностей. Він розглядається як ключовий метод реалізації цілей Болонського процесу, фокусуючи на їхній студентоцентричній спрямованості (Вступне, с. 15-35; Національний, 2014).

У сучасному вітчизняному науковому дискурсі побутує розгляд компетенції як складника компетентності, що відображає рівень знань, умінь, навичок, досвіду, сформованих здібностей і ціннісних установок, необхідних для ефективного виконання професійної діяльності. Таким чином, породжуючи вміння і дії, компетенції сприяють встановленню зв'язків між знаннями і ситуацією, що забезпечує реалізацію компетентнісного підходу як дієвого і ефективного методу розв'язання освітніх і соціальних проблем.

Означена наукова позиція, безумовно, має право на існування, однак портібно враховувати, що в репрезентативних зарубіжних наративах на кшталт «Проект ТЮНІНГ – гармонізація освітніх структур у Європі. Внесок університетів у Болонський процес» (Проект) та розроблених на їхній основі нормативно-правових документів України (Національний, 2014), як і в освітній практиці, категорії «компетентність» і «компетенція» здебільшого вживаються як синонімічні.

Така позиція відповідає положенням міжнародних освітніх документів, у яких категорії «компетентність», «компетентності», «компетенції» (Competence, competency / competences, competencies) визначаються у спільному ракурсі як мінлива і динамічна або статична, усталена комбінація знань, умінь, навичок та способів мислення, професійних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей. За такого підходу компетентності розглядаються передусім як результат навчання на певному рівні вищої освіти. Вони лежать в основі кваліфікації випускника та визначають його готовність і здатність успішно здійснювати навчальну й подальшу професійну діяльність

Таку позицію можна (до певної міри) вважати нормативною, адже в Законі України «Про вищу освіту» (2014 р.) компетентність визначається як динамічна комбінація знань, умінь і практичних навичок, способів мислення, професійних,



світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, що визначають здатність особи успішно здійснювати професійну і подальшу навчальну діяльність та є результатом навчання на певному рівні вищої освіти (ст. 1, п. 13).

Для вивчення проблеми формування професійної компетентності працівників галузі педагогічної освіти загалом та природничо-наукової компетентності майбутніх учителів початкової школи зокрема важливе науково-теоретичне значення мають напрацьовані у 2011 – 2018 рр. Міністерством освіти України спільно з АПН України та Інститутом інноваційних технологій і змісту освіти методичні рекомендації з розроблення складників галузевих стандартів вищої освіти на основі компетентнісного підходу (Методичні, 2016; Методичні, 2017 та ін.). У цих документах компетентність розглядається як інтегрована характеристика якостей особистості та результат підготовки випускника ЗВО до виконання діяльності в певних професійних і соціально-особистісних предметних галузях, що відображають і формалізують певний обсяг і рівень знань, досвіду в конкретному виді професійної діяльності.

Як бачимо, з одного боку, компетенції включають теоретичні знання та розуміння можливостей практичного застосування знань за конкретних ситуацій. З іншого боку, вони фокусують на предметній галузі, у якій особа фахівця (у нашому випадку майбутнього вчителя початкової школи) має бути добре обізнана та виявляти готовність і здатність до виконання професійної діяльності (Методичні, 2016; Методичні, 2017).

У новому Державному стандарті початкової освіти (2018) компетентність визначається як набута в процесі навчання, інтегрована здатність особистості, яка складається зі знань, досвіду, цінностей і ставлення, що можуть цілісно реалізовуватися на практиці (Державний, 2018). Таке тлумачення суголосне з положеннями «Рекомендацій Європейського Парламенту та Ради Європи щодо формування ключових компетентностей освіти впродовж життя» (2006) та Концепцією Нової української школи, у якій, зокрема, зазначається, що компетентність – це динамічна комбінація знань, способів мислення, поглядів, цінностей, навичок, умінь, інших особистих якостей, які визначають здатність особи успішно провадити професійну та/або подальшу навчальну діяльність (Концепція, 2016).

Розглядаючи компетентнісний підхід у площині професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів, науковці акцентують на тому, що його впровадження скеровує управління навчально-пізнавальним процесом на співпрацю зі студентами, діалогічне навчання та самовдосконалення тих, хто вчить, і тих, хто навчається (Компетентнісний, 2004). Зі свого боку О. Савченко акцентує на компетентності як інтегральній якості особистості, яка виявляється в загальній здатності і готовності діяти; вона базується на знаннях і досвіді, набутих у процесі навчання і соціалізації, та орієнтованості на самостійну, успішну участь у професійно-педагогічній діяльності (Савченко О.П., 2010).

Доцільним і продуктивним для нашого дослідження є трактування компетентності як співвідношення між знаннями і практичними діями, що проявляються в здатності до діяльності в реальних життєвих ситуаціях на основі набутих знань. Таким чином, воно розглядається у вузькому значенні як можливість установлення взаємозв'язків між знаннями та навчальними, професійними і життєвими ситуаціями та в широкому – як здібність знайти і виявити процедури, тобто знання і дії, які придатні для розв'язання різних проблем (Шишов С., 2002, с. 20).

Як інтегральна якість особистості майбутнього вчителя початкової школи природничо-наукова компетентність включає вузькоспеціальні (профільні) знання, навички, способи мислення і розуміння відповідальності за свої дії; особистісне ставлення до предмета науково-дослідницької діяльності та реально сформовані особистісні якості й набутий досвід її здійснення. За такого підходу потрібно створювати умови й середовище для практичних дій суб'єктів навчання, завдяки яким ключові компетенції могли б формуватися, реалізуватися та вдосконалюватися.

З огляду на означені нормативні освітні документи та наукові студії, природничо-наукову компетентність майбутніх учителів початкової школи визначаємо як сукупність актуалізованих якостей і властивостей та інтелектуальну, особистісно зумовлену соціально-професійну характеристику, що ґрунтується на засвоєних знаннях, уміннях, навичках, набутому практичному досвіді, ціннісних орієнтаціях, морально-світоглядних уявленнях, спроможності самостійно організувати і здійснювати науково-дослідницьку діяльність, готовності самостійно розв'язувати професійні завдання, здатності до творчого мислення, саморозвитку, самовдосконалення.

Як інтегральна якість особистості майбутнього вчителя початкової школи природничо-наукова компетентність включає і синтезує вузькоспеціальні (профільні) знання, навички, способи мислення і розуміння відповідальності за свої дії; особистісне ставлення до предмета науково-дослідницької діяльності та реально сформовані особистісні якості й набутий досвід її здійснення. За такого підходу слід створювати умови й середовище для практичних дій суб'єктів навчання, завдяки яким ключові компетенції могли б успішно формуватися, реалізуватися та вдосконалюватися.

Для нашого дослідження особливо важливим є тлумачення предметної природознавчої компетентності в Державному стандарті початкової загальної освіти як «особистісного утворення, що характеризує здатність учня розв'язувати доступні соціально і особистісно значущі практичні та пізнавальні проблемні задачі, пов'язані з реальними об'єктами природи у сфері відносин «людина – природа» (Державний, 2018, с. 2),

Зважаючи на це, предметну (спеціальну, профільну) природничо-наукову компетентність майбутнього вчителя початкових класів розглядаємо як освоєний у процесі ознайомлення з доквіллям досвід діяльності (сукупність знань, умінь, досвіду, особистісних якостей, професійних характеристик), який, з одного боку, формується на основі сукупності уявлень, знань, умінь, ставлень та оцінних суджень до предметів і явищ природного оточення, а з іншого боку, виявляється і реалізується в процесі науково-аналітичної і дослідницької роботи та майбутньої різнобічної педагогічної діяльності.

Такий підхід відповідає сучасній концепції природознавства, яка проголошує пріоритети взаємодії людини і природи в сенсі єдності, що ґрунтується на ставленні до екосередовища як універсальної, унікальної цінності й чинника, формуванні науково-природничої картини світу. Вона базується на універсальних законах природи й





розвитку соціуму та передбачає формування наукового гуманістичного світогляду, що визначає місце і діяльність людини в природі й сучасному світі.

### ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

Отже, проблема формування природничо-наукової компетентності є однією зі стрижневих у вивчені та розробці й реалізації теорії і практики професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи. Вона наскрізь пронизує освітній процес у педагогічних закладах вищої освіти, адже апіорі впливає на визначення його мети, завдань, змісту, технологій, методів, форм і засобів упровадження та визначення готовності майбутнього фахівця до виконання професійних обов'язків.

Предметом подальшого наукового дослідження має стати проблема формування предметної природознавчої компетентності молодших школярів як базового орієнтиру природничо-наукової підготовки майбутнього вчителя.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

- Андрусенко І. В. (2013). Формування екологічних умінь як складник природознавчої компетентності. Початкова школа. 12. 13–16.
- Бех І. Д. (2012). Компетентнісний підхід у сучасній освіті. URL: <http://www.ipv.org.ua/component/8-beh/56-2012-09-04-22-32-01.html>.
- Біліченко Н. М. (2016). Формування природознавчої компетентності молодших школярів. URL: [www.school86.com.ua](http://www.school86.com.ua)
- Борисенко Н. М., Семашкіна Г. М. (2014). Пропедевтика формування природознавчої компетентності молодших школярів у процесі фенологічних спостережень. Педагогічні науки. Херсон. 65. 80-85.
- Борисюк О. М. (2013) Поняття «компетентність» в сучасній психолого-педагогічній літературі. Проблеми екстремальної та кризової психології. 14. 43-51.
- Вступне слово до проекту ТЮНІНГ – гармонізація освітніх структур у Європі. Внесок університетів у Болонський процес. URL: [irbis-nbuv.gov.ua > cgiirbis\\_64](http://irbis-nbuv.gov.ua/cgiirbis_64).
- Державний (2018) стандарт початкової освіти. URL: [https://www.kmu.gov.ua/ua/npas/pro-zatverdzhennya\\_pochatkovoyi-osviti](https://www.kmu.gov.ua/ua/npas/pro-zatverdzhennya_pochatkovoyi-osviti)
- Луначек В. Компетентнісний підхід як методологія професійної підготовки у вищій школі (2013). URL: <http://www.kbuapa.p/2013-1/doc/4/01.pdf>.
- Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи (2004). Монографія. О.В. Овчарук та ін. Київ: К.І.С. 345 с.
- Компетентності вчителя початкової школи, необхідні для навчання учнів перших класів у 2018/2019 і 2019/2020 навчальних роках. URL: [tyachiv.osv.org.ua > kompete](http://tyachiv.osv.org.ua/kompete).
- Кононенко Н. (2013). Формування природничо-наукової компетентності майбутніх учителів початкової школи. Біологія і хімія в сучасній школі. 4. 42-45.
- Концепція Нової української школи (2016): <http://mon.gov.ua/activity/ua-sch>
- Методичні рекомендації щодо розроблення стандартів вищої освіти (2017). Затверджено. Наказ Міністерства освіти і науки України від 01 червня 2017 № 600. URL: <https://mon.gov.ua/storage/...osvita/rekomendatsii-1648.pdf>.
- Методичні рекомендації щодо розроблення стандартів вищої освіти (2016). Схвалено рішенням колегії Міністерства освіти і науки України протокол від 28.04.2016 № 5/6-4. URL: <https://osvita.ua/doc/files/news/515/51506/>
- Національний освітній глосарій: вища освіта. (2014). Київ: «Плеяди».
- Савченко О.П. Компетентнісний підхід у сучасній вищій школі (2010). Е-журнал «Педагогічна наука: історія, теорія, практика, тенденції розвитку». 3. URL: [http://intellect-invest.org.ua/pedagog\\_editions\\_e-](http://intellect-invest.org.ua/pedagog_editions_e-)
- Хуторской А. (2003). Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования. Народное образование. 2. 58-64.
- Шишов С. (2002) Понятие компетентности в контексте качества образования. Дайджест педагогических идей и технологий. 3. 20-21.

### REFERENCES

- Andrusenko, I. V. (2013). Formuvannia ekolohichnykh umin yak skladnyk pryrodoznavchoi kompetentnosti [Formation of ecological skills as a component of natural science competence]. Pochatkova shkola - Elementary School, 12, 13–16.
- Bekh, I. D. (2012). Kompetentnisnyi pidkhdid u suchasni osviti [Competent approach in modern education]. URL: <http://www.ipv.org.ua/component/8-beh/56-2012-09-04-22-32-01.html>.
- Bilichenko, N. M. (2016). Formuvannia pryrodoznavchoi kompetentnosti molodshykh shkolariv [Formation of natural science competence of young schoolch]. URL: [www.school86.com.ua](http://www.school86.com.ua)
- Borysenko, N. M., & Semashkina, H. M. (2014). Propedevtyka formuvannia pryrodoznavchoi kompetentnosti molodshykh shkolariv u protsesi fenolohichnykh sposterezhen [Propaedeutics of formation of natural science competence of junior schoolchildren in the process of phenological observations]. Pedagogichni nauky - Pedagogical sciences. Kherson, 65, 80-85.
- Borysiuk, O. M. (2013) Poniattia «kompetentnist» v suchasni psykhologo-pedahohichnii literaturi [The concept of "competence" in modern psychological and pedagogical literature]. Problemy ekstremalnoi ta kryzovoi psykhologii - Problems of extreme and crisis psychology, 14, 43-51.
- Derzhavnyi standart pochatkovoi osvity [State standard of primary education] (2018). URL: [https://www.kmu.gov.ua/ua/npas/pro-zatverdzhennya\\_pochatkovoyi-osviti](https://www.kmu.gov.ua/ua/npas/pro-zatverdzhennya_pochatkovoyi-osviti)
- Lunichak, V. Kompetentnisnyi pidkhdid yak metodolohiia profesiinoi pidhotovky u vyshchii shkoli [Competence approach as a methodology of professional training in higher education.] (2013). URL: <http://www.kbuapa.p/2013-1/doc/4/01.pdf>.
- Khutorskoi, A. (2003). Kliuchevye kompetensyy kak komponent lychnostno-oryentirovannoi paradyhmy obrazovanya [Key competencies as a component of the personality-oriented paradigm of education]. Narodnoe obrazovanye - Public education, 2, 58-64.
- Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи [Competence approach in modern education: world experience and Ukrainian perspectives] (2004). Monohrafiia. O.V. Ovcharuk ta in. Kyiv: K.I.S.
- Компетентності вчителя початкової школи, необхідні для навчання учнів перших класів у 2018/2019 і 2019/2020 навчальних роках [Competences of primary school teachers required for teaching first grade students in 2018/2019 and 2019/2020 academic years]. URL: [tyachiv.osv.org.ua > kompete](http://tyachiv.osv.org.ua/kompete).



- Kononenko, N. (2013). Formuvannya pryrodnycho-naukovoї kompetentnosti maibutnikh uchyteliv pochatkovoї shkoly [Formation of natural science competence of future primary school teachers]. *Biologhiia i khimiia v suchasniī shkoli - Biology and chemistry in the modern school*, 4, 42-45.
- Kontseptsiiia Novoi ukrainskoi shkoly [The concept of the New Ukrainian School] (2016). URL: <http://mon.gov.ua/activity/ua-sch>
- Metodychni rekomendatsii shchodo rozroblennia standartiv vyshchoi osvity [Guidelines for the development of standards of higher education] (2017). Zatverdzheno. Nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukrainy vid 01 chervnia 2017 № 600. URL: <https://mon.gov.ua/storage/...osvita/rekomendatsii-1648.pdf>.
- Metodychni rekomendatsii shchodo rozroblennia standartiv vyshchoi osvity [Guidelines for the development of standards of higher education] (2016). Skhvaleno rishenniam kolehii Ministerstva osvity i nauky Ukrainy protokol vid 28.04.2016 № 5/6-4. URL: <https://osvita.ua/doc/files/news/515/51506/>
- Natsionalnyi osvithnii hlosarii: vyshcha osvita [National Education Glossary: Higher Education]. (2014). Kyiv: Pleiady.
- Savchenko, O. P. (2010). Kompetentnisnyi pidkhdid u suchasniī vyshchii shkoli [Competence approach in modern higher education]. E-zhurnal «Pedahohichna nauka: istoriia, teoriia, praktyka, tendentsii rozvytku» - Pedagogical science: history, theory, practice, development trends, 3. URL: [http://intellect-invest.org.ua/pedagog\\_editions\\_e-](http://intellect-invest.org.ua/pedagog_editions_e-)
- Shyshov, S. (2002) Poniatyie kompetentnosti v kontekste kachestva obrazovanyia [The concept of competence in the context of the quality of education]. *Daidzhest pedahohycheskykh ydei y tekhnolohyi - Digest of pedagogical ideas and technologies*, 3, 20-21.
- Vstupne slovo do proektu TlunINH – harmonizatsiia osvithnikh struktur u Yevropi. Vnesok universytetiv u Bolonskyi protses [Introductory word to the TUNING project - harmonization of educational structures in Europe. The contribution of universities to the Bologna Process]. URL: [irbis-nbuv.gov.ua › cgiirbis\\_64](http://irbis-nbuv.gov.ua/cgiirbis_64).

*Статтю подано до редколегії* 16.07.2020 р.  
*Рекомендовано до друку* 04.08.2020 р.

**Анна Гамарник,**

кандидат фізико-математичних наук,  
доцент кафедри медичної інформатики,  
медичної та біологічної фізики,  
Івано-Франківський національний  
медичний університет  
(м. Івано-Франківськ, Україна)

**Anna Gamarnyk,**

PhD of Physics and Mathematics,  
Docent of the Department of Medical Informatics,  
Medical and Biological Physics  
Ivano-Frankivsk National Medical University  
(Ivano-Frankivsk, Ukraine)  
*gam.anna.vip@gmail.com*  
ORCID ID 0000-0001-6443-0286

**Богдан Рачій,**

доктор фізико-математичних наук,  
професор кафедри матеріалознавства та новітніх  
технологій,  
ДВНЗ «Прикарпатський національний університет  
імені Василя Стефаника»  
(м. Івано-Франківськ, Україна)

**Bogdan Rachiy,**

Doctor of Physical and Mathematical, Professor,  
Department of Materials Science and New Technologies,  
Vasyl Stefanyk Precarpathian National University  
(Ivano Frankivsk, Ukraine)  
*Bogdan.rachiy@pnu.edu.ua*  
ORCID ID 0000-0001-8895-0737

**Ольга Тадеуш,**

кандидат фізико-математичних наук,  
доцент кафедри фізики,  
державний заклад «Південноукраїнський національний  
педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»  
(м. Одеса, Україна)

**Olga Tadeusz,**

PhD of Physics and Mathematics,  
Docent of the Department of Physics,  
State Institution "South Ukrainian National Pedagogical  
University named after K.D. Ushinskohe",  
(Odessa, Ukraine)  
*olga2445@akr.net*  
ORCID ID 0000-0002-3284-6137

**Михайло Яцура,**

кандидат фізико-математичних наук,  
професор кафедри матеріалознавства та новітніх  
технологій



ДВНЗ «Прикарпатський національний  
університет імені Василя Стефаника»  
(м. Івано-Франківськ, Україна)

**Mykhailo Yatsura,**

PhD of Physics and Mathematics,  
Professor, Department of Materials Science and New  
Technologies,  
Vasyl Stefanyk Precarpathian National University  
(Ivano-Frankivsk, Ukraine)  
*Yatsura1940@gmail.com*  
ORCID ID 0000-0001-8064-6466

УДК 378.041:53(076)

## ОРГАНІЗАЦІЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ЗАГАЛЬНОГО КУРСУ ФІЗИКИ НА ФІЗИЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЯХ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

**Анотація.** Самостійна робота залишається сьогодні основним засобом отримання глибоких фундаментальних знань студентами та вироблення у них прагнення до неперервного набуття нових знань, умінь і навичок. Метою роботи є аналіз стану самостійної роботи студентів у ЗВО та системи її організації і проведення під час вивчення розділу «Оптика» загального курсу фізики на фізичних спеціальностях ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника». Для досягнення окресленої мети застосовані такі методи: аналіз науково-педагогічної літератури, синтез, узагальнення, систематизація, що дало можливість з'ясувати особливості процесу організації самостійної роботи студентів фізичних спеціальностей.

На основі теоретичного аналізу та практичного досвіду організації самостійної роботи студентів у процесі вивчення розділу «Оптика» загального курсу фізики на фізичних спеціальностях ЗВО зроблено такі висновки: під самостійною роботою студента слід розуміти будь-яку його діяльність, спрямовану на набуття знань, умінь і навичок, необхідних йому в майбутній професійній діяльності; самостійна робота студентів є ефективною тільки за умови правильного її планування та організації, якісного забезпечення її навчально-методичним супроводом з широким використанням інформаційних технологій; самостійна робота студента буде успішною тільки за умови здійснення чіткого контролю за її виконанням та об'єктивного оцінювання викладачем; поділ самостійної роботи на аудиторну і позааудиторну є чисто умовним і не має під собою жодного підґрунтя. Розглянуті в статті форми і методи самостійної роботи студентів разом із якісним навчально-методичним супроводом навчального процесу утворюють єдину систему навчання, яка повинна розкривати творчі здібності студентів, готувати їх до активного пошуку, викликати потребу вдосконалювати свою майстерність.

**Ключові слова:** самостійна робота, загальний курс фізики, навчально-методичний супровід навчання, інформаційні технології, знання, уміння, навички.

## ORGANIZATION OF STUDENT'S INDEPENDENT WORK OF STUDENTS IN STUDYING THE GENERAL COURSE OF PHYSICS IN PHYSICAL SPECIALTIES OF HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS

**Abstract.** Independent work today remains the main means of obtaining deep fundamental knowledge by students and developing in them the desire to continuously acquire new knowledge, skills and abilities. The purpose of the work is to analyze the state of independent work of students in free economic education and the system of its organization and conducting during the study of the section "Optics" general physics course in physical specialties of Precarpathian National University named after Vasyl Stefanyk To achieve this goal, the following research methods were used: analysis of scientific and pedagogical literature, synthesis, generalization, systematization, which made it possible to clarify the features of the process of organizing independent work of students of physical specialties.

Based on the theoretical analysis and the experience of the authors of the article, the organization and conduct of independent work of students in the process of studying the general course of physics in the "Optics" section, students of physical specialties concluded that: in the independent work of a student, one should understand any of his activities aimed at acquiring knowledge, skills and abilities necessary for him in his future professional activity; independent work of students is effective only if it is properly planned and organized, high-quality provision of its educational and methodological support with the widespread use of information technologies, independent work of a student will be successful only through the implementation of clear control over its implementation and its objective assessment by the teacher, the division of independent work into classroom and out-of-class work is purely conditional and has no basis whatsoever. The article considers the forms and methods of independent work of students, together with high-quality educational and methodological support of the educational process, practically form a certain training system, which should reveal the creative abilities of students, prepare them for an active search, and cause the need to improve their skills.

**Keywords:** independent work, general course of physics, educational and methodical support of training, information technologies, knowledge, abilities, skills.





## ВСТУП

**Постановка проблеми.** Із введенням кредитно-модульної системи навчання у закладах вищої освіти відбулося різке збільшення питомої ваги самостійної роботи студентів (від 30 % до 60%) за рахунок значного скорочення обсягу аудиторних годин у загальному бюджеті навчального часу. Згідно з Положенням Міністерства освіти і науки України «Про організацію навчального процесу у вищих закладах освіти», затвердженого в 1993 р. (Положення МОН, 1993), самостійна робота студентів є основним засобом оволодіння навчальним матеріалом у час, вільний від обов'язкових навчальних завдань і невід'ємною складовою процесу вивчення конкретної навчальної дисципліни. При цьому самостійність (здатність до самостійного вирішення різних проблем) та самостійна активність студента стає однією із найважливіших якостей особистості у процесі підготовки майбутнього фахівця. Однак вона сама по собі не може реалізуватися, а тільки за наявності внутрішньої потреби у майбутнього фахівця у знаннях, уміннях, навичках, розвитку його пізнавальних інтересів, яка також виникає і розвивається в процесі самостійної роботи.

**Аналіз наукових досліджень і публікацій.** Проблемам організації самостійної роботи студентів у закладах вищої освіти присвячені наукові праці психологів і педагогів С. Архангельського, С. Величко, Ю. Бабанського, В. Ортинського, Ю. Лотмана, І. Лернера, А. Козакова, А. Бобко, М. Солдатенка та ін. Як форма організації навчання з фізики у закладах вищої освіти самостійна робота досліджувалась Є. Венгером, Ф. Касаманли, М. Ткаченко, А. Сільвейстром, В. Заболотним, В. Коліковою, В. Сергієнком, О. Слободяник, А. Рубаником та ін. Поняття «самостійна робота» здобувача освіти в педагогіці визначається неоднозначно:

1. Це будь-яка діяльність здобувача освіти під керівництвом викладача, направлена на досягнення певної мети в спеціально визначені для цього терміни: добування, осмислення, систематизація і закріплення знань, набуття і розвиток умінь та навичок (Слободяник, 2012).

2. Це вид навчальної діяльності, за якої має місце певний рівень самостійності здобувачів освіти у всіх її структурних компонентах – від постановки проблеми до здійснення контролю або самоконтролю з переходом від виконання простих видів роботи до більш складних (Загвязинский, 2001).

3. Це самостійна робота студента, яку викладач планує разом зі студентом, але виконує її студент за завданням та під методичним керівництвом і контролем викладача, але без його участі (Гусак Т., Малінко О., 1990).

4. Це спеціально організована діяльність студентів з урахуванням їх індивідуальних особливостей і спрямована на самостійне виконання навчальних завдань різної складності як на аудиторних заняттях, так і в позааудиторний час (Козаков, 2000, с. 15; Слободяник О., 2012).

Об'єднувальним аспектом усіх трактувань самостійної роботи є те, що вона залишається однією з основних складових навчального процесу в ЗВО, що саме проведення ефективної самостійної роботи та здійснення своєчасного контролю за її організацією та ходом, спонукає студента до активної пізнавальної діяльності, сприяє індивідуалізації навчання.

## МЕТА І ЗАВДАННЯ ДОСЛІДЖЕННЯ

Метою роботи є аналіз стану самостійної роботи студентів у ЗВО та системи її організації і проведення під час вивчення одного розділу «Оптика» загального курсу фізики на фізичних спеціальностях ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника».

## МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ

Для досягнення окресленої мети застосовані такі методи дослідження: аналіз науково-педагогічної літератури, синтез, узагальнення, систематизація, що дало можливість з'ясувати особливості процесу організації самостійної роботи студентів фізичних спеціальностей ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника».

## РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ

У науковому інформаційному просторі наявний поділ самостійної роботи студентів на обов'язкову і додаткову. Обов'язкова самостійна робота – це робота, пов'язана виключно з навчальною роботою: робота на лекціях і опрацювання лекційного матеріалу, робота з підручниками та посібниками, підготовка до практичних, семінарських і лабораторних занять, підготовка до різних видів контролю тощо. Додаткова самостійна робота – це робота, яка проводиться виключно за бажанням студента. Вона включає науково-дослідну роботу студента, участь його у засіданнях наукових гуртків і наукових конференцій, олімпіадах тощо. Такий поділ, на наш погляд, є умовним.

Самостійна робота залишається сьогодні основним засобом отримання глибоких фундаментальних знань студентами та вироблення у них прагнення до неперервного набуття нових знань, умінь і навичок. Однак для того, щоб самостійна робота виконала означене завдання, необхідне якісне навчально-методичне та матеріально-технічне забезпечення з правильним плануванням.

Під навчально-методичним забезпеченням потрібно розуміти, в першу чергу, навчально-методичні комплекси дисциплін, які містять в електронному вигляді підручники, навчальні і навчально-методичні посібники, академічний план самостійної роботи, завдання для самостійної роботи, методичні рекомендації і вказівки щодо виконання всіх видів самостійних робіт, тобто всі види методичних елементів супроводу вивчення дисципліни.

Під матеріально-технічним забезпеченням розуміємо забезпечення навчальних і наукових лабораторій необхідними сучасними фізичними приладами і установками, вільний доступ студентів до сучасних інформаційних технологій, забезпечення сучасними лекційними аудиторіями тощо.

Крім того, самостійна робота повинна бути контрольована на всіх етапах навчального процесу і в певні строки, для чого повинні бути підготовлені всі необхідні навчально-методичні матеріали (тести, різні види контрольних робіт, питання до колоквиумів, модулів, теми рефератів тощо).

Отже, сьогодні, коли на першому плані в навчально-виховному процесі ЗВО постає самостійна робота студента, роль викладача принципово змінюється. Навчальний процес у сучасному ЗВО повинен бути налагоджений на основі



принципу співробітництва викладача і студента, коли одні хочуть вчитися, а інші їм будуть допомагати в цьому (Лотман Ю., 2003).

Самостійна робота студентів під час вивчення розділу «Оптика» загального курсу фізики проводиться за двома напрямками: аудиторна і позааудиторна. Перший напрямок – це слухання лекцій, проведення семінарів, практичних і лабораторних занять, консультації протягом семестру, колоквиуми (змістові теоретичні і практичні модулі), поточний, рубіжний та підсумковий контроль знань (екзамени); другий охоплює домашню підготовку студента до всіх видів навчальних занять, у яких він бере участь, та його індивідуальну роботу (опрацювання лекцій, питань теоретичного курсу, винесених на самостійне опрацювання, підготовка до колоквиумів (змістових теоретичних і практичних модулів), написання реферату, робота над конспектом, підготовка до поточного, рубіжного та підсумкового контролю знань тощо).

Основною метою самостійної роботи студентів на лекціях є усвідомлення та первинне засвоєння знань теми лекції, вдосконалення умінь конспектувати матеріал лекції. Для організації і активізації самостійної роботи студентів на кафедрі матеріалознавства і новітніх технологій ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника» авторами статті розроблений навчально-методичний комплекс (далі НМКО) із загального курсу фізики (оптика), що вміщує лекційний матеріал, матеріали для проведення практичних, лабораторних і семінарських занять, методичні вказівки щодо розв'язування задач та проведення лабораторних робіт тощо.

Другим етапом цієї форми самостійної роботи є опрацювання лекції. В процесі цієї діяльності студент за допомогою літератури поповнює і розширює свої первинні знання, які він отримав на лекції. Доведено (Мороз, Чекурда, Козачук, Рященко, 1987, с. 14), що матеріал лекції найефективніше засвоюється, якщо його опрацювати в день читання лекції. Якщо ж студент робить це пізніше, то засвоєність матеріалу різко спадає.

Оскільки обсяг аудиторних годин навчальних занять різко скорочено (в тому числі і лекційних), то деякі питання навчальної програми винесені на самостійне опрацювання студентами. Перелік таких питань та методичні вказівки щодо самостійного їх опрацювання наведені у відповідному розділі НМКО. Питання, винесені для самостійного опрацювання, рекомендується вивчати студентам після прослуховування всієї теми на лекціях. В такому випадку ці питання сприймаються студентами легше, оскільки вони органічно зв'язані з іншими питаннями теми.

Метою проведення практичних занять з фізики у ЗВО є розширення і поглиблення теоретичних знань студента та вироблення навичок застосування набутих знань на практиці, тобто розв'язування задач. На допомогу студенту нами розроблено і поміщено в НМКО розділ під назвою «Матеріали до практичних занять», де до кожної конкретної практичної роботи формулюється тема практичного заняття, наводяться питання, винесені для обговорення, набір основних понять теми, якими студенти користуватимуться при обговоренні оптичних явищ на практичному занятті, основні формули, необхідні для розв'язування задач. Далі подано кілька теоретичних запитань, в обговоренні яких беруть участь всі студенти. Потім наводяться задачі, які студенти повинні розв'язати в аудиторії. Всі перераховані матеріали за допомогою відповідного обладнання проєктуються на екран.

Задачі з фізики (в тому числі і з оптики) бувають двох видів: на засвоєння навчального матеріалу і на активне використання вивченого матеріалу. Перший вид задач називають стандартними, алгоритми розв'язку яких, як правило, наводяться часто в самих збірниках задач або аналізуються викладачами на заняттях. Розв'язок таких задач в переважній більшості студентів не викликає особливих труднощів.

Розв'язок задач на активне використання вивченого матеріалу (так звані нестандартні, проблемні, пошукові, творчі задачі) іноді викликає труднощі навіть у найбільш підготовлених студентів, оскільки тут потрібний самостійний пошук способу розв'язку задачі, який вимагає від студента не тільки глибоких знань, але і прояву винахідливості, цілеспрямованості і великої напруги розумових здібностей (Кесаманлы, Коликова, 1987, с. 10). Врахування різних видів задач є обов'язковим при плануванні і організації самостійної роботи студентів з розв'язування задач.

Важливе місце у вирішенні завдань підготовки майбутніх фахівців з фізики займають лабораторні заняття. Студенти на лабораторних заняттях відтворюють, поглиблюють, розширюють та закріплюють теоретичні знання, набути на лекціях та в процесі самостійної роботи через практичну діяльність, набувають умінь та навичок фізичного експерименту, оволодівають знаннями будови і принципів дії, іноді складних фізичних установок і приладів, та умінь і навичками роботи з ними, вчаться застосовувати теоретичні знання для вирішення конкретних експериментальних завдань та пояснення отриманих експериментальних результатів. Однак ефективність проведення лабораторних занять залежить від ряду факторів: глибоких знань студентами теоретичного матеріалу; знання фізичних установок і приладів та вміння працювати з ними; володіння студентами технологіями обрахунків вимірюваних величин та похибок; вміння теоретично обґрунтовувати отримані експериментальні результати і робити висновки з них тощо а значною мірою залежить від правильно організованої самостійної роботи студента та її належного навчально-методичного та матеріально-технічного забезпечення.

Згідно інноваційної технології, запропонованої нами, самостійна робота студентів під час підготовки до виконання лабораторної роботи складається з трьох етапів. На першому етапі студент готує у письмовому вигляді звіт виконання лабораторної роботи з дотриманням вимог до змісту й оформлення. Якщо лабораторна робота є розрахунковою, замість теоретичних відомостей на початку звіту студент обов'язково подає робочу формулу; якщо лабораторна робота якісного характеру, то подаються основи визначення (об'ємом до 0,5 ст.).

Наступним етапом лабораторного заняття є виявлення рівня теоретичних знань. Це робиться в режимі тестування. Автори статті підготували достатню кількість тестів (від 50 до 90) до кожної лабораторної роботи (їх є 18), що надає впевненості в об'єктивності результатів тестування, оскільки тести охоплюють весь матеріал теми роботи. Оскільки тести до лабораторних робіт входять до складу НМКО, студент з ними може ознайомитися на сайтах наукової бібліотеки і кафедри матеріалознавства та новітніх технологій ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені В. Стефаника».



Перш ніж прийти в лабораторію для виконання вибраної лабораторної роботи, студент повинен увійти в електронну мережу, вибрати необхідну роботу і протестуватися. Це він може зробити у зручній для нього час і у зручному місці (в навчальній лабораторії, в комп'ютерному класі, інтернет-кафе або вдома). При цьому йому надається право протестуватися двічі: вперше – пробне тестування, вдруге – залікове. Якщо результат пробного тестування студента задовольняє, то він від залікового тестування може відмовитися і результат пробного тестування зараховується студенту і виставляється в спеціальну відомість, яка зберігається в програмі комп'ютера. Результат тестування є допуском до виконання лабораторної роботи. В разі негативного результату тестування студент до виконання лабораторної роботи не допускається. Через тиждень студент може ще раз пройти тести. Якщо і цього разу результат тестування буде негативним, то студент виборюватиме право допуску до виконання лабораторної роботи в співбесіді з викладачем.

Третій етап – це саме виконання лабораторної роботи. Лаборант, перевібивши інформацію студента про результати тестування, допускає його до виконання роботи за умови, що в цей час не виконується ця ж робота іншим студентом. Після виконання роботи, тобто зняття експериментальних даних, студент оформляє звіт виконання лабораторної роботи згідно вимог методичних вказівок щодо виконання лабораторних робіт. Викладач перевіряє правильність складеного звіту про виконання лабораторної роботи, відповідність знайденого значення фізичної величини отриманим експериментальним даним, правильність побудови рисунків та графіків, розрахунку абсолютної і відносної похибок, вміння теоретично обґрунтувати експериментально отримані результати та правильність і логічність зроблених висновків тощо. Закінчується захист звіту оцінюванням лабораторної роботи.

Оцінка за лабораторну роботу включає: знання теоретичного матеріалу (результати тестування), знання експериментальної установки і приладів та вміння працювати з ними, вміння робити обрахунки вимірюваної величини та абсолютної і відносної похибок, вміння теоретично обґрунтувати отримані експериментальні результати і робити висновки з них, оформлення індивідуального звіту. Оцінка за кожну лабораторну роботу в національній шкалі оцінювання виставляється в лабораторний журнал обліку виконання лабораторних робіт.

Однією з форм самостійної роботи і водночас однією із форм контролю за якістю її виконання є аудиторні контрольні роботи. Задачі для двох контрольних робіт, перша з яких проводиться після вивчення перших п'яти тем, друга – після вивчення всіх інших, наведені в НМКО. Із великої кількості наведених задач (в кожному наборі близько 100 задач), формуються завдання для контрольних робіт. Кожне завдання складається із чотирьох задач різних тем, які для кожного студента вибирає комп'ютер.

Вільний доступ до задач, з яких формуються завдання для контрольних робіт, дає можливість студенту не тільки ознайомитися з ними, але і розв'язати їх, що позитивно відображається на результатах контрольних випробувань.

Особливим видом самостійної роботи студентів, які вивчають оптику, є самостійне розв'язування так званих «рейтингових задач», які рекомендуються студентам з метою підвищення власного рейтингу впродовж семестру. Це задачі підвищеної складності і студенти їх розв'язують на добровільній основі. За розв'язану задачу студент отримує певну кількість балів (задача оцінюється залежності від її складності). Кількість балів, які може отримати студент за розв'язану рейтингову задачу, вказані в кінці умови задачі. Практика показує, що кількість студентів, які бажають розв'язувати «рейтингові задачі», зростає. «Рейтингові задачі» та методичні поради щодо їх розв'язку, оформлення результатів розв'язку та умови захисту розміщені в НМКО.

Для контролю знань і умінь, набутих у процесі самостійної роботи, підготовлено питання для проведення двох змістових теоретичних модулів та для підсумкового контролю, які також розміщені в НМКО. Із цих питань формуються завдання для складання змістових модулів та білети до екзамену.

Насамкінець слід зазначити ще дві особливості, які потрібно врахувати під час планування і організації самостійної роботи студентів.

1. Ефективність самостійної роботи студента залежить не тільки від якості виконання роботи, але і від її оцінювання викладачем. Студент повинен бути впевненим, що його робота буде оцінена об'єктивно. Для цього нами розроблені чіткі критерії оцінювання знань студентів зі всіх видів робіт, які містяться у вигляді таблиці в НМКО, а оцінки за кожний вид роботи виставляються поетапно у відомість контролю знань, яка міститься на сайті кафедри і зі своїми результатами студент може ознайомитися будь-коли.

2. За останні 10-15 років у ЗВО на фізичні спеціальності приходять випускники шкіл з неоднаковим рівнем фізико-математичної підготовки. Іноді ця різниця є суттєвою і не враховувати її в процесі організації самостійної роботи студентів просто не можливо. Тут повинна йти мова про максимальну індивідуалізацію навчальної роботи студентів в цілому.

### **ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ**

На основі теоретичного аналізу та досвіду організації і проведення самостійної роботи в процесі вивчення розділу «Оптика» загального курсу фізики студентами фізичних спеціальностей на кафедрі матеріалознавства і новітніх технологій ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника» доведено: під самостійною роботою студента слід розуміти будь-яку його діяльність, спрямовану на набуття знань, умінь і навичок, необхідних в майбутній професійній діяльності; самостійна робота студентів є ефективною тільки за правильного її планування та організації; якісного забезпечення її навчально-методичним супроводом з широким використанням інформаційних технологій; щоб самостійна робота студента була успішною, необхідно передбачити контроль за її виконанням; ефективність самостійної роботи студентів залежить не тільки від якості виконання ними роботи, але і від її об'єктивного оцінювання викладачем. Об'єктом подальших досліджень повинно залишатися вдосконалення організації самостійної роботи з метою підвищення її якості та ефективності.

**СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

- Гусак, Т.М., Малінко, О.Г. (1990). Підвищення самостійності студентів під час вивчення іноземних мов. Педагогіка і психологія, Київ.
- Загвязинский, В. И. (2001). Теория обучения: современная интерпретация: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.: Изд. Центр «Академия».
- Кесаманлы, Ф.П., Коликова, В.М. (1987). Самостоятельная работа студентов при решении задач по физике: методические указания. Л. Козаков, В.А. (2000). Самостійна робота студентів як дидактична. К. : НМК ВО.
- Лотман, Ю.М. (2003). Воспитание души. СПб.
- Мороз, О.Г., Чекурда, О.Д., Козачук, Г.О., Рященко Д.С. (1987). Самостійна навчальна робота студентів: методичні рекомендації. К.: КДПІ ім. О.М. Горького.
- Положення «Про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах». Наказ МОН України № 161 від 02.06.1993 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0173-93#Text>
- Слободяник, О.В. (2012) Педагогічні аспекти організації самостійної роботи студентів в умовах реформування вищої школи. Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т.Г.Шевченка, 99, 303-307.
- Яцура, М.М., Гамарник, А.М., Рачій, Б.І. (2019). Про вдосконалення тестового контролю знань студентів з фізики. Освітній простір України, 17, 102-106.

**REFERENCES**

- Husak, T.M., Malinko, O.H. (2000). Pidvyshchennia samostiynosti studentiv pid chas vyvchennia inozemnykh mov (Increasing the independence of students during the study of foreign languages). Pedagogika i psykholohiia. Kyiv.
- Zagviazinskiy, V. I. (2001). Teoriia obucheniia: sovremennaia interpretatsiia (Teaching theory: modern interpretation). Ucheb. posobie dlya stud. vyssh. ped. учеб. zavedeniy. M.: Izd. Tsentr "Akademiya".
- Kesamanly, F.P., Kolikova, V.M. (1987). Samostoiatel'naia rabota studentov pri reshenii zadach po fizike: metodicheskiye ukazaniya. (Independent work of students in solving problems in physics: guidelines). L.
- Kozakov, V.A. (1990). Samostiynna robota studentiv yak dydaktychna problema (Independent work of students as a didactic problem). K.: NMK VO.
- Lotman, Yu.M. (2003). Vospitanie dushi (Soul education). SPb.
- Moroz, O.H., Chekurda, O.D., Kozachuk, H.O., Ryashchenko D.S. (1987). Samostiynna navchal'na robota studentiv: metodychni rekomendatsiyyi. (Independent educational work of students: methodical recommendations). K.: KDPI im. O.M. Hor'koho.
- Polozhennia «Pro orhanizatsiiu navchal'noho protsesy u vyshchykh navchal'nykh zakladakh» (Regulations "On the organization of the educational process in higher educational institutions"). Nakaz MON Ukrainy №161 vid 02.06. 1993 p. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0173-93#Text>
- Slobodyanyk, O.V. (2012). Pedagogichni aspekty orhanizatsiyyi samostiynoyi roboty studentiv v umovakh reformuvannia vyshchoy shkoly (Pedagogical aspects of the organization of independent work of students in the conditions of reforming of higher school). Visnyk Chernihivs'koho natsional'noho pedagogichnoho universytetu imeni T.H. Shevchenka. (99). 303-307.
- Yatsura, M.M., Hamarnyk, A.M., Rachiy B.I. (2019). Pro vdoskonalennia testovoho kontroliu znan' studentiv z fizyky (About improvement of test control of knowledge of students in physics). Osvitniy prostir Ukrainy. 17. 102-106.

*Статтю подано до редколегії* 02.09.2020 р.

*Рекомендовано до друку* 22.09.2020 р.



**Катерина Гнатовська,**

аспірантка кафедри початкової і професійної освіти,  
Харківський національний педагогічний університет  
імені Г.С. Сковороди  
(м. Харків, Україна)

**Kateryna Hnatovska,**

Graduate student of the Department of Primary and  
Professional Education  
H.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University  
(Kharkiv, Ukraine)  
*ka.hnatovska@gmail.com*  
ORCID ID 0000-0002-0991-7507

**УДК: 378.015.31-044352:130.2**

## КУЛЬТУРОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ТОЛЕРАНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ

**Анотація.** Стаття присвячена вивченню проблем толерантності та культурологічному підходу як засобу формування толерантності майбутніх спеціалістів. Толерантність визначено як особистісно значущу якість особистості. Зміст толерантних якостей визначається здатністю особистості до морально зумовленого вибору, спрямованістю рис її характеру, впливом навколишнього середовища, прихильністю до тих чи інших ідей. Проаналізовано значення культурологічного підходу з позиції формування толерантності молодого покоління. Описано, що поняття «толерантність» з огляду на його інтегративний характер є предметом вивчення різних наук: філософії, етики, політології, соціології, психології, культурології, педагогіки тощо. З'ясовано, що у формуванні толерантності майбутніх фахівців чільне місце приділяється розвитку демократичного мислення, пошуку нових підходів до виховної діяльності, урахуванню історично-культурних традицій різних регіонів України. Визначено, що стратегія формування толерантності за допомогою культурологічного підходу полягає в тому, щоб забезпечити особистості всі необхідні умови для її духовного розвитку, інтелектуально-моральної свободи, вибору поведінки, формування почуття громадянськості, патріотичної й національної самосвідомості, вільної світоглядної позиції, уміння відстоювати свої переконання щодо збереження миру на Землі, гуманного та толерантного ставлення до оточуючих. Мета статті – узагальнити підходи щодо визначень культурологічного підходу в контексті дослідження проблеми формування толерантності майбутніх фахівців. Відповідно до мети дослідження було визначено такі завдання: проаналізувати теоретичні основи поняття «толерантність» та «культурологічний підхід»; розкрити сутність та особливості культурологічного підходу як засобу формування толерантності майбутніх фахівців. Для розв'язання поставлених завдань використано теоретичні методи аналізу й узагальнення наукової та методичної літератури з досліджуваної проблеми.

**Ключові слова:** толерантність, культурологічний підхід, цінності, виховання, формування, фахівці, засоби.

## CULTUROLOGICAL APPROACH AS A TOOL FOR DEVELOPMENT TOLERANCE IN FUTURE SPECIALISTS

**Abstract.** The article is dedicated to the study of tolerance problems and culturological approach as a tool of development tolerance in future specialists. In this case, tolerance is defined as an individually significant quality of personality. The content of tolerance qualities is determined by an individual's ability to make a morally determined choice, orientation of his or her character traits, environmental influence, disposition towards certain ideas. The meaning of culturological approach from the point of view of development tolerance in young generation is being analyzed. It is noticed that the concept of 'tolerance', taking into account its integrative character, is a subject of study by different sciences, such as philosophy, ethics, political science, sociology, psychology, culturology, pedagogics, etc. It is established that a significant role in the formation of tolerance in future specialists is given to the development of democratic thinking, the search for new approaches to educational activities, taking into account historical and cultural traditions of different regions of Ukraine. It is defined that the strategy of tolerance formation with the help of culturological approach consists in providing a person with all necessary conditions for his or her spiritual development, intellectual and moral freedom, choice of behavior, formation of perception of citizenship, patriotic and national consciousness, free global outlook, ability to maintain the beliefs concerning preservation of peace on the Earth, compassionate and tolerant attitude to others.

The purpose of the article is to justify theoretical concepts of 'tolerance' and 'culturological approach' in scientific research and provide definitions of these concepts. According to the purpose of the research, the following tasks were defined: to analyze theoretical foundations of 'tolerance' and 'culturological approach' concepts; to determine the essence and peculiarities of culturological approach as a tool for development tolerance in future specialists.

Theoretical techniques for analysis and generalization of scientific and methodical literature on the problem under study were used to solve the tasks.

**Keywords:** tolerance, culturological approach, values, education, formation, specialists, tools.



## ВСТУП

**Постановка проблеми.** Сьогодні на етапі державного й духовного відродження України пріоритетна роль має належати розвитку національної системи освіти, здатної забезпечити рух суспільства на демократичних гуманних засадах шляхом прогресу, формування толерантності, забезпечення розвитку творчих сил та громадянської активності. Основою реформування освіти України визначається принцип людиноцентризму, забезпечення особистісного розвитку згідно з індивідуальними здібностями й потребами на основі навчання протягом життя. Національна система освіти та її складник – національне виховання – мають формуватися адекватно до сучасних інтеграційних і глобалізаційних процесів, вимогам переходу до постіндустріальної цивілізації, що забезпечить стійкий рух та розвиток України на сучасному етапі. Нові соціально-економічні умови становлення й розвитку нашої країни, інтеграція в європейське та світове товариство, завдання побудови демократичного суспільства об'єктивно зумовлюють потребу гуманістичної спрямованості навчально-виховного процесу, формування творчого потенціалу здобувачів освіти, оволодіння досягненнями української та світової культури. Організація освітнього процесу на основі демократичної, гуманістичної та гуманітарної спрямованості, органічне поєднання в його змісті національного та загальнолюдського начал, сприяють формуванню в майбутніх фахівців толерантності.

У формуванні толерантності сучасної молоді чільне місце приділяється розвитку демократичного мислення, пошуку нових підходів до виховної діяльності, урахуванню історично-культурних традицій різних регіонів України. Стратегія формування толерантності полягає в тому, щоб забезпечити особистості всі необхідні умови для її духовного розвитку, інтелектуально-моральної свободи, вибору поведінки, формування почуття громадянськості, патріотичної й національної самосвідомості, вільної світоглядної позиції, уміння відстоювати свої переконання щодо збереження миру на Землі, гуманного та толерантного ставлення до оточуючих. Людина завжди є частиною культури як системи цінностей, об'єктивно пов'язана з нею й не лише засвоює культурні надбання, а є їх творцем. Отже, засвоєння культури людиною і є її розвитком та становленням як творчої особистості. Тому саме культурологічний підхід в освіті забезпечує перехід досягнень культури суспільства в реалії повсякденного життя.

**Аналіз наукових досліджень і публікацій.** Вивченню толерантності присвятили свої дослідження зарубіжні й вітчизняні науковці. Зокрема, теоретичні аспекти формування толерантності у молодого покоління розглядали: А. Асмолова, Т. Атрощенко, В. Бабкіна, Т. Вінник, Н. Гасанова, В. Горбатенко, М. Євтух, В. Золотухіна, В. Лекторський, І. Оніщенко, та інші. Проблеми толерантності молоді досліджували С. Авраменко, О. Батуріна, Т. Білоус, Ю. Грачова, О. Грива, Я. Довгополова, І. Жданова, О. Зарівна, О. Рибак, О. Хижняк та інші. Педагогічний контекст феномена толерантності розглянуто у працях таких авторів, як І. Бех, М. Бубер, Л. Завірюха, В. Калошин, М. Карандаш, О. Матієнко, В. Рахматшаєва, В. Шалін та інші. Проблеми міжетнічної толерантності осмислюються в працях таких науковців, як: М. Баліашвілі, О. Грива, І. Данилюк, Л. Дробіжева, В. Євтух, Л. Залановська, І. Залесова, М. Михайлова, Л. Орбан-Лембрик, М. Пірен, А. Погодіна, П. Дж. Роуз, Г. Солдатова, Л. Тогєбі, М. Уолцер, М. Хараджи, Д. Хейд, Р. Шермерхорн та інші. Проблему полікультурної освіти, міжнаціональних відносин, виховання толерантності, емпатії, зокрема, в міжетнічних стосунках, досліджували А. Авксентьев, Ю. Варфоломєєва, З. Гасанов, О. Грива, О. Гуренко, Я. Довгополова, М. Євтух, В. Заслуженюк, Е. Койкова, В. Кузьменко, І. Кушніренко, В. Присакар, П. Саух, Т. Стефаненко, І. Тишик, В. Тугай, Ю. Яценко та інші Науковці, зокрема О. Березюк, Г. Назаренко, розкривають проблеми виховання міжетнічної толерантності на регіональному рівні, але вони стосуються загалом студентів – майбутніх учителів і старшокласників.

Загальні питання реалізації культурологічного підходу в освітньому процесі, його системоутворювальна роль обговорюється у дослідженнях В. Андрєєва, Ю. Бельчикова, Є. Бондаревської, А. Кирсанова, А. Ростовцева, В. Сластьоніна, Н. Щуркової та інших. Роль культурологічної підготовки як засобу формування професійного мислення, оволодіння повноцінними теоретичними знаннями та практичними вміннями аналізується в наукових студіях А. Арнольдова, Н. Багдасарян, Л. Буєвої, В. Родина, Е. Семенова, С. Тангяна та інших. Базові принципи побудови культурологічної дисципліни у закладах вищої освіти представлені в публікаціях А. Велика, І. Кефели, В. Межуєва, Ю. Рождественського, О. Флієра та інших. Значення культурологічних умінь в підвищенні комунікативної компетентності обговорюється в працях І. Зимньої, О. Карпова, Т. Китайгородської, А. Мудрика та інших.

## МЕТА І ЗАВДАННЯ ДОСЛІДЖЕННЯ

Мета полягає в узагальненні підходів щодо визначень культурологічного підходу в контексті дослідження проблеми формування толерантності майбутніх фахівців. Відповідно до мети дослідження було визначено такі завдання: проаналізувати теоретичні основи понять «толерантність» та «культурологічний підхід»; розкрити сутність та особливості культурологічного підходу як засобу формування толерантності майбутніх фахівців.

## МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ

Для розв'язання поставлених завдань використано теоретичні методи аналізу й узагальнення наукової та методичної літератури з досліджуваної проблеми.

## РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ

В українському менталитеті толерантність є однією з найважливіших його характеристик. Сторіччями непростої, а часом трагічної історії, український народ накопичив дивне для іноземців власне терпіння, жертвовного прийняття



труднощів в ім'я збереження етнічної цілісності та державності. Сьогодні сприйняття або несприйняття молоддю інших національностей, толерантне ставлення до відмінностей між людьми, готовність поважати ці відмінності залежить від багатьох чинників, залучаючи: найближче оточення, цінності особистості й суспільства, виховання. Так само на сприйняття інших такими, якими вони є, впливає менталітет тієї країни, у якій людина виросла. Ми бачимо, що сучасна молодь схильна до розуміння відмінностей між людьми, бо толерантні установки закладені ще нашими предками. Молодь, на несвідомому рівні, здатна прийняти іншого таким, яким він є.

Науковець В. Лекторський зазначає, що толерантність – це єдність у різноманітті. Це не лише моральний обов'язок, а й політична та правова потреба. Толерантність – це не поступка, поблагливість чи потурання. Це, передусім, активна позиція, що формується на основі визнання універсальних прав та основних свобод людини (Лекторський В., 1997). Толерантність у жодному разі не може бути виправданням посягання на ці основні цінності. Виявлення толерантності не означає терпимого ставлення до соціальної несправедливості, відмови від своїх або прийняття чужих переконань. Це означає, що кожен може дотримуватись своїх переконань і визнає таке ж право за іншими. Це свідчить про визнання того, що люди за природою своєю відрізняються зовнішнім виглядом, становищем, мовою, поведінкою і мають право жити в мирі, в гармонії з собою і навколишнім світом та зберігати свою індивідуальність. Це також означає, що погляди однієї людини не можуть бути нав'язані іншим. Без толерантності не може бути миру, а без миру неможливі розвиток і демократія. Толерантність необхідна у взаєминах між окремими особами, у сім'ї та в громаді. У школах, університетах та осередках неформальної освіти, удома і на роботі, необхідно формувати атмосферу толерантності, душевності, відкритості, уважності один до одного та почуття солідарності. Усе це приходиться через культуру виховання. Вихованню в дусі толерантності сприяє прищеплення почуття солідарності як між окремими особами, так і групами та націями. В інтересах міжнародної злагоди принципово важливо, щоб кожна людина, громада та нація усвідомлювали і поважали багатокультурний характер людського співтовариства. У формуванні толерантності сучасної молоді чільне місце приділяється розвитку демократичного мислення, пошуку нових підходів до виховної діяльності, урахуванню історично-культурних традицій різних регіонів України.

У контексті зазначеного вище науковий і практичний інтерес становить проблема культурологічного підходу у формуванні толерантності майбутніх учителів. Дослідники В. Аніщенко, О. Падалка дають таке визначення поняття: «Культурологічний підхід у дослідженнях проблем педагогічної освіти являє собою сукупність теоретико-методологічних положень й організаційно-педагогічних заходів, спрямованих на забезпечення умов для оволодіння майбутнім вчителем змістом педагогічної культури і розвитку вчителя як її суб'єкта» (Аніщенко В., Падалка О., 2013).

Стратегія формування толерантності за допомогою культурологічного підходу полягає в тому, щоб забезпечити особистості всі необхідні умови для її духовного розвитку, інтелектуально-моральної свободи, вибору поведінки, формування почуття громадянськості, патріотичної й національної самосвідомості, вільної світоглядної позиції, уміння відстоювати свої переконання щодо збереження миру на Землі, гуманного та толерантного ставлення до оточуючих.

Культурологічний підхід має істотне значення для визначення шляхів і тенденцій розвитку толерантної міжкультурної компетенції майбутнього фахівця. Якщо говорити про цей підхід як теоретико-прикладну галузь у царині мовної педагогіки, то він набуває додатково цілу низку соціально-педагогічних функцій. По-перше, культурологічний підхід забезпечує вивчення загальнотеоретичних основ розвитку полікультурної мовної особистості учня в процесі спільного вивчення мов, культур і цивілізацій. По-друге, він концентрує увагу на ціннісно-орієнтаційному змісті культурологічної освіти засобами мов, що вивчаються одночасно і досліджує діапазон впливу соціалізації іншомовного спілкування учнів. По-третє, він дозволяє визначати принципи культурологічної освіти засобами різних мов з урахуванням соціокультурного контексту їх вивчення. По-четверте, культурологічний підхід дозволяє звернутися до проблем відбору культурологічного матеріалу для навчальних цілей, його структурування для різних освітніх контекстів і розробки технології експертної оцінки культурологічного наповнення навчальної літератури.

Якщо розглядати культурологічний підхід у контексті освітньої практики, то він збагачує професійно-педагогічні функції сучасного педагога. Науковиця Г. Гайсина виділяє в структурі професійно-педагогічної діяльності такі функції інформаційну, розвивальну, орієнтаційну, мобілізаційну, конструктивну, комунікативну, організаційну та дослідницьку функції (Гайсина Г., 2002). Ми вважаємо, що саме в цих функціях найбільш наочно проявляються можливості використання культурологічного підходу як інструменту професійної діяльності викладача. Розглянемо зазначені функції в контексті культурологічного підходу.

1. Інформаційна функція. Органічний зв'язок інформаційної функції викладача з культурологічним аналізом проявляється при формуванні культурного кругозору студентів у тих фрагментах навчально-виховного процесу, коли викладач, спираючись на «ціннісно-аналітичний» підхід до культури, повідомляє студентам конкретний матеріал, що характеризує найважливіші досягнення людства в його історичному розвитку. Культурологічний аналіз як засіб пошуку й переробки соціокультурної інформації розширює особистісно інформаційний простір самого викладача, збільшуючи обсяг професійного тезауруса і збагачуючи індивідуальну картину світу.

2. Розвивальна функція. Ця функція пов'язана з розвитком пізнавальних здібностей студентів. Відомо, що навчання набуває розвивального характеру лише при цілеспрямованому управлінні розумовою діяльністю учнів. На основі культурологічного підходу викладач має змогу формувати у студентів здатність вирішувати різні типи навчально-пізнавальних завдань: розпізнавати та класифікувати різні явища і факти культури; виявляти й порівнювати суттєві спільні та відмінні ознаки соціокультурних феноменів; виділяти й описувати моральні та естетичні складники в об'єктах



культури; здійснювати пошук соціокультурної інформації; виділяти соціокультурні проблеми; будувати оцінювальні шкали тощо. Як бачимо, культурологічний підхід при вирішенні завдань розвивального характеру є специфічним дидактичним засобом, що забезпечує формування у студентів готовності до широкої пошукової діяльності в постійно мінливому соціокультурному середовищі.

3. Орієнтаційна функція. Ця функція сприяє формуванню в студентів системи ціннісних орієнтацій, позитивних відносин і соціально значущих мотивів поведінки й діяльності. У межах цієї функції культурологічний підхід спрямований головним чином на аксіологічну інтерпретацію культури, на багатосторонню оцінку цієї сфери буття людини, яку можна назвати світом цінностей. Крім того, орієнтаційна функція в поєднанні з культурологічним підходом забезпечує освоєння інноваційних ідей і уявлень про фундаментальні напрями духовного життя суспільства, критеріїв морального здоров'я людини й загальної інтелектуальної культури особистості з урахуванням сучасних уявлень про змістовне наповнення загальнолюдських цінностей.

4. Мобілізаційна функція. Ця функція пов'язана з виробленням у студентів широкого набору умінь і навичок, що сприяють розвитку в них пізнавальної активності та самостійності. Вона проявляється в професійно-педагогічній діяльності викладача при актуалізації життєвого досвіду учнів і активізації їх інтелектуальних сил при вирішенні навчальних завдань. У зв'язку з цим культурологічний підхід забезпечує інтеграцію засвоєних знань через розкриття істотних зв'язків соціокультурних явищ і процесів, через оволодіння способами й прийомами культурологічного пізнання, які забезпечують застосування соціокультурних знань у життєвих ситуаціях. Завдяки застосуванню культурологічного підходу як засобу реалізації мобілізаційної функції педагога можливе формування таких інтелектуальних умінь, які дозволяють студенту самостійно здійснювати пошук необхідної інформації, поповнювати й перетворювати її залежно від конкретних завдань навчання.

5. Конструктивна функція. У межах проектно-конструктивної діяльності педагога його власні культурологічні знання і вміння сприяють вирішенню таких дидактичних завдань:

- проводити відбір і систематизацію соціогуманітарного матеріалу відповідно до мети і завдань освітнього процесу та сучасним соціокультурним запитам і тенденціям;
- здійснювати дидактичну переробку різноманітної культурологічної інформації в матеріал навчальної дисципліни з метою посилення його гуманістичної спрямованості;
- виділяти важливі з огляду на культурологічний розвиток учнів дидактичні одиниці: ідеї, принципи, основні поняття, факти, проблеми культурологічного характеру;
- установлювати міждисциплінарні зв'язки з метою формування у студентів цілісного соціогуманітарного знання, основ культурологічного сприйняття соціальних явищ і процесів.

6. Комунікативна функція. Культурологічний підхід, що реалізується в межах комунікативної функції, відтворює найрізноманітніші моделі людського спілкування, закладає основи комунікативної компетенції. Суттєве значення в цьому зв'язку набуває культурологічна підготовленість самого педагога, бо вона сприяє адекватному транскультурному спілкуванню. Таке спілкування, поряд зі знанням культури іншого народу, передбачає володіння певними культурологічними вміннями (співвідносити знання про іншомовну культуру зі знаннями своєї культури, поводити себе відповідно до вимог етикету іншого народу, вибирати адекватні способи вирішення комунікативного завдання тощо).

7. Організаторська функція. Організаторська діяльність викладача полягає в послідовній реалізації різноманітних педагогічних проектів у навчальній і позанавчальній діяльності студентів, у створенні організаційно-педагогічних умов для виявлення їх задатків і розвитку інтересів, індивідуальних здібностей. У межах організаторської діяльності культурологічний підхід сприяє вирішенню таких педагогічних завдань:

- формування певних традицій при організації студентського колективу, у якому закладаються відповідні форми і правила його існування, формується готовність використовувати й інтерпретувати засвоєні в процесі навчання культурні зразки в руслі актуальних потреб розвитку суспільства;
- організація та забезпечення необхідної взаємодії освітнього закладу й соціуму;
- створення психолого-педагогічних умов для оптимізації соціальної адаптації та активного самовизначення студентів в новому соціально-економічному та культурному середовищі;
- організація позааудиторної виховної роботи культурологічного спрямування (історія мистецтв, зарубіжна література, міжкультурна комунікація зі студентами інших країн тощо).

8. Дослідницька функція. Для педагогічної діяльності першорядне значення має «гностичний компонент структури діяльності», тобто здатність знаходити нове оригінальне рішення теоретичних і практичних проблем. Безсумнівну роль у реалізації дослідницької функції відіграють культурологічні знання і вміння педагога, щоб забезпечити вирішення завдань і проблем, що зустрічаються в педагогічній діяльності, зокрема: розробка концепцій і програм розвитку освітньої установи; моделювання якісних сторін соціокультурних явищ, безпосередньо пов'язаних із прийняттям відповідальних педагогічних рішень; аналіз педагогічних систем у соціокультурному контексті, співвіднесення педагогічних процесів і явищ з іншими процесами соціалізації; проведення педагогічних досліджень, спрямованих на вивчення питань, що цікавлять педагога; пошук нової соціокультурної інформації тощо.

Отже, культурологічний підхід особливо проявляється у діяльності викладача, який здійснює навчання майбутніх учителів початкових класів, оскільки в цьому процесі вирішуються проблеми толерантного виховання,





що передбачає наявність різних культурних і виховних інтересів, взаємодію між людьми з різними традиціями, орієнтацію на діалог культур.

### **ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ**

Отже, проблема формування толерантності й культурологічного підходу як засобу формування її у майбутніх фахівців є однією із актуальних проблем сучасного світу. Суспільство серйозно стурбоване негативними проявами політичного та релігійного екстремізму, ксенофобії та етнічної нетерпимості. Усі ці негативні явища сьогодення можна розглядати як наслідок недостатності або відсутності толерантності в окремих людей і соціальних груп. Однак одного відкритого декларування толерантності як загальнолюдської цінності замало. Необхідно, щоб стратегія формування толерантності за допомогою культурологічного підходу залучалася в систему ціннісних орієнтацій кожної особистості, бо культура толерантності – не тільки загальнолюдський принцип спільного мирного співжиття й норма гуманних взаємин, але й активна та реальна сила розвитку суспільства.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів окресленої проблеми. Подальшого вивчення і розвитку потребує, зокрема, питання визначення та реалізації педагогічних умов, які сприяють ефективному формуванню толерантності майбутніх фахівців (зокрема, майбутніх учителів початкових класів) на засадах культурологічного підходу.

### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

- Аніщенко В., Падалка О. (2013). Культурологічний підхід у професійній підготовці вчителя. Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи, 6, 103-107.
- Гайсіна Г. (2002). Культурологічний підхід в теорії і практиці педагогічного образования: дис. ... докт. пед. наук : спец. 13.00.08 «Теорія і методика професійного образования». М.
- Лекторський В. (1997). О толерантности, плюрализме и критицизме. Вопросы философии, 11, 46-54.
- Потапчук Т., Клепар М. (2020). Толерантність та педагогіка толерантності: проблеми наукових досліджень. Гірська школа Українських Карпат, 22, 26-30. doi: 10.15330/msuc.2020.22.26-30

### **REFERENCES**

- Anishchenko V., Padalka O. (2013). Culturological approach in teacher training. Adult education: theory, experience, prospects, 6, 103-107.
- Haysyna H. (2002). Culturological approach in the theory and practice of pedagogical education: the dissertation on completion of the doctor of pedagogical sciences: a specialty 13.00.08 «Theory and a vocational training technique. M.
- Lektorsky V. (1997). About tolerance, pluralism and criticism. Questions of philosophy, 11, 46-54.
- Potapchuk T., Klepar M. (2020). Tolerance and pedagogy of tolerance: problems of scientific research. Mountain School of Ukrainian Carpathy, 22, 26-30. doi: 10.15330/msuc.2020.22.26-30

*Статтю подано до редколегії* 13.09.2020 р.  
*Рекомендовано до друку* 27.09.2020 р.

**Ольга Горецька,**

викладач,  
Івано-Франківський фаховий коледж  
Прикарпатського національного  
університету імені Василя Стефаника  
(м. Івано-Франківськ, Україна)

**Olha Horetska,**

teacher,  
Ivano-Frankivsk professional college  
of Vasyl Stefanyk Precarpathian National University  
(Ivano-Frankivsk, Ukraine)  
*olha.horetska@pnu.edu.ua*

**Марія Оліяр,**

доктор педагогічних наук, професор,  
завідувач кафедри педагогіки початкової освіти,  
Прикарпатський національний університет  
імені Василя Стефаника»  
(м. Івано-Франківськ, Україна)

**Mariia Oliiar,**

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,  
Head of Department of Pedagogy of Primary Education,  
Vasyl Stefanyk Precarpathian National University  
(Ivano-Frankivsk, Ukraine)  
*oliyar27@gmail.com*  
ORCID ID 0000-0002-1592-1780

УДК: 378:373.5.011

## НАУКОВІ ЗАСАДИ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

**Анотація.** Мета статті – аналіз наукових засад процесу формування критичного мислення майбутніх учителів початкової школи. Завдання дослідження: проаналізувати наукові трактування змісту поняття «критичне мислення педагога»; виявити наукові підходи до розроблення технологій формування критичного мислення студентів педагогічних ЗВО.

У статті розкрито актуальність проблеми формування критичного мислення майбутніх фахівців у період інтенсивних соціально-економічних змін в Україні. Адже лише критично мислячий педагог здатний до творчої інноваційної діяльності. Учитель, який не володіє критичним мисленням, не може навчити критично мислити своїх учнів.

Автор статті зазначає, що в науковій літературі існує чимало трактувань поняття «критичне мислення». Воно розглядається насамперед як один із аспектів рефлексії. Критичне мислення обов'язково передбачає як позитивне, так і негативне оцінювання мислительного процесу і його результатів. Характерними ознаками критичного мислення учені називають його системність та здатність до узагальнень. У зв'язку з цим актуальним є оволодіння низкою прийомів інтелектуальної діяльності. Учені розглядають критичне мислення нерозривно з творчим мисленням.

Автор підкреслює, що розвиток критичності мислення – складне завдання. Ця якість розвивається в процесі вирішення проблемних педагогічних ситуацій. Вона охоплює формування у майбутніх педагогів системи знань про суть цього явища (мислення, рефлексія, педагогічне і критичне мислення), оволодіння засобами і способами формування критичності мислення (методи, прийоми, форми, засоби, технології).

У статті визначено низку методологічних підходів до розв'язання проблеми формування критичного мислення студентів. Особистісно-прагматичний підхід реалізується в індивідуальних і групових формах навчання студентів, в діалогічній діяльності, в ігровій взаємодії. Ситуативний підхід передбачає формування кейсів проблемних педагогічних ситуацій, їх моделювання, аналіз та розв'язання. Діяльнісний підхід включає навчання студентів планування (визначення мети, змісту, форм, методів) та реалізації педагогічної діяльності (регулювання, контроль, критичний самоаналіз і самооцінка досягнутих результатів).

На основі аналізу праць учених визначено найважливіші характеристики технології формування критичного мислення студентів: рівноправність суб'єктів навчання; роль викладача як фасилітатора освітнього процесу; створення



освітнього середовища, де панує атмосфера пошуку й відкритості, природної співпраці та комунікації; віра в сили студента, підтримка його активної позиції в навчанні тощо.

**Ключові слова:** Педагогічне мислення, критичне мислення, майбутній учитель початкової школи, особистісно-прагматичний підхід, ситуативний підхід, діяльнісний підхід, технологія формування критичного мислення.

## SCIENTIFIC FUNDAMENTALS OF THE PROCESS OF FORMATION OF CRITICAL THINKING OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS

**Abstract.** The purpose of the article is to analyze the scientific foundations of the process of forming critical thinking of future primary school teachers. Objectives of the study: to analyze scientific interpretations of the content of the concept of «critical thinking of the teacher»; to identify scientific approaches to the development of technologies for the formation of critical thinking of students of pedagogical free economic zones.

The urgency of the problem of formation of critical thinking of future specialists in the period of intensive social and economic changes in Ukraine is revealed in the article. Only a critical educator is capable of creative innovation. A teacher who does not have critical thinking cannot teach his students to think critically.

The author of the article notes that in the scientific literature there are many interpretations of the concept of «critical thinking». It is seen primarily as one aspect of reflection. Critical thinking necessarily involves both positive and negative evaluation of the thought process and its results. Characteristic features of critical thinking, scientists call its systematization and ability to generalize. In this regard, it is important to master a number of techniques of intellectual activity. Scientists consider critical thinking inseparable from creative thinking.

The author notes that the development of critical thinking is a difficult task. This quality develops in the process of solving problematic pedagogical situations. It covers the formation of future teachers'; system of knowledge about the essence of this phenomenon (thinking, reflection, pedagogical and critical thinking), mastering the means and methods of forming critical thinking (methods, techniques, forms, tools, technologies).

The author of the article identified a number of methodological approaches to solving the problem of forming students'; critical thinking. The personal- pragmatic approach is realized in individual and group forms of training of students, in dialogic activity, in game interaction. The situational approach involves the formation of cases of problematic pedagogical situations, their modeling, analysis and solution. The activity approach includes teaching students to plan (determine the purpose, content, forms, methods) and implementation of pedagogical activities (regulation, control, critical self-analysis and self-assessment of achieved results).

Based on the analysis of the works of scientists, the author identifies the most important characteristics of the technology of formation of critical thinking of students: equality of subjects of study; the role of the teacher as a facilitator of the educational process; creating an educational environment where there is an atmosphere of search and openness, natural cooperation and communication; belief in the strength of the student, support for his active position in learning, etc.

**Keywords:** Pedagogical thinking, critical thinking, future primary school teacher, personal-pragmatic approach, situational approach, activity approach, technology of critical thinking formation.

### ВСТУП

**Постановка проблеми.** Сучасний період становлення Української держави характеризується бурхливим розвитком інформаційного простору на базі новітніх технологій, міжкультурною інтеграцією, посиленням взаємодії з іншими державами як у матеріальній, так і в духовній сферах, у тому числі й у галузі освіти. У цих умовах учитель загальноосвітньої школи не лише сам повинен орієнтуватися в потоці інформації, багатомірному педагогічному середовищі, але й розвивати в учнів здатність до вирішення різноманітних проблем сучасності. Не випадково суспільство відводить особистості вчителя провідну роль у 21 столітті. Сучасному педагогові доводиться не лише аналізувати та використовувати педагогічний досвід, але й мислити на перспективу для того, щоб освітній процес відповідав запитам суспільства. За цих умов формування критичного педагогічного мислення майбутнього вчителя є одним із можливих способів розв'язання освітніх проблем.

Учені стверджують, що «критичне мислення особливо актуальне в часи інтенсивних соціальних змін, коли, щоб діяти ефективно й успішно, необхідно постійно пристосовуватися до нових політичних та економічних реалій, коли доводиться розв'язувати проблеми, значну частину яких неможливо передбачити заздалегідь. Тому для України й української освіти підготовка молоді, здатної мислити критично, – життєво необхідне завдання. Лише критично мисляча людина здатна до продуктивної творчості та інновацій, спрямованих на позитивну діяльність задля корисного внеску в суспільне благо. Однак, учитель, який сам не володіє критичним мисленням, не може навчити критично мислити своїх учнів» (Астаф'єва М., Прошкін В., Радченко С., 2018, с. 104-105).

**Аналіз наукових досліджень і публікацій.** Проблемі розвитку критичного мислення присвячено чимало сучасних наукових досліджень вітчизняних та зарубіжних авторів (М. Астаф'єва, І. Горохова, Дж. Дьюї, Л.Занков, Л. Києнко-Романюк, В. Кремень, А. Кроуфорд, Н. Максименко, О. Пометун, В. Прошкін, О. Пометун, С. Радченко, Дж. Л. Стіл, І. Сущенко, С. Терно, О. Тягло, А. Фішер, О. Чуба та ін.). Водночас проблема розвитку критичного мислення майбутніх учителів початкової школи та їх підготовки до відповідної роботи з учнями залишається недостатньо дослідженою.

### МЕТА І ЗАВДАННЯ ДОСЛІДЖЕННЯ

**Мета дослідження** – аналіз наукових засад процесу формування критичного мислення майбутніх учителів початкової школи.

#### **Завдання дослідження:**

- 1) проаналізувати наукові трактування змісту поняття «критичне мислення педагога»;
- 2) виявити основні наукові підходи до розроблення технологій формування критичного мислення студентів педагогічних ЗВО.



## МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ

Системний та порівняльний аналіз теоретико-методологічної, науково-методичної, психолого-педагогічної літератури; узагальнення теоретичних даних; вивчення досвіду впровадження інноваційних технологій в освітній процес ЗВО.

## РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ

Одним із провідних завдань професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи, від якого залежить успішність удосконалення системи сучасної освіти в Україні, є формування педагогічного мислення, що характеризується високим рівнем аналізу педагогічних ситуацій, синтезу, прогнозування освітнього процесу, рефлексії і дозволяє вчителю відповідно організовувати свої дії з метою цілеспрямованого вирішення завдань навчання й виховання учнів. На думку відомого психолога

С. Рубінштейна, «мислення є процесом саме тому, що кожен крок мислення, будучи обумовлений об'єктом, по-новому розкриває об'єкт, а зміна цього останнього в свою чергу необхідно обумовлює новий хід мислення» (Рубінштейн С. Л., 1958, с. 136). Педагогічне мислення як різновид професійного мислення і антипод догматизму є специфічною розумовою діяльністю, для якої характерна цілеспрямованість, широта й глибина розуму, гнучкість, самостійність, об'єктивність, науковість, логічність, наполегливість, послідовність у досягненні мети, відкритість до нового, готовність до самокорекції. При цьому відбувається відображення в свідомості педагога сутності та особливостей процесів і явищ педагогічної дійсності, суперечностей, що обумовлюють постановку нових завдань відповідно до соціальних цілей виховання й освіти, суб'єктивне конструювання педагогічного процесу шляхом розроблення планів і проектів вирішення цих завдань, регуляцію процесу здійснення планів, оцінку отриманих результатів.

Розуміння, аналіз, порівняння, прогнозування, моделювання педагогічних явищ тісно пов'язане із практичним застосуванням наукових знань, використанням сучасних педагогічних технологій, цінісно-етичною спрямованістю педагогічного мислення сучасного вчителя та його креативністю. Чимало учених (М. Каган, О. Савченко, В. Сухомлинський, В. Кремень, К. Ушинський та ін.) наголошують на тому, що специфіка педагогічного мислення полягає саме в його конструктивно-перетворювальній творчій функції, що споріднює його з мистецтвом. Найбільш яскраво це виявляється в процесі вирішення педагогічних проблемних ситуацій, які вимагають вибору й застосування методів, прийомів, засобів, що відповідають цим ситуаціям, конструювання нових способів педагогічного впливу на учнів і на освітній процес у цілому. «Де немає питання, чи проблеми для вирішення, чи де немає труднощі, яку треба подолати, потік думок іде навмання ... Проблема визначає мету думки, а мета контролює процес мислення», - писав Д. Дьюї (Дьюї Д., 1997, с. 10).

Це зумовлює необхідність формування критичного мислення майбутніх учителів як складника їхнього педагогічного мислення. В умовах соціально-економічних змін, що відбуваються в нашій країні, впровадження Концепції нової української школи перед педагогічними ЗВО питання про якість підготовки майбутніх учителів до продуктивної педагогічної діяльності постає особливо гостро. Сучасне розуміння особистісно орієнтованої освіти як процесу становлення людини передбачає, що система вищої професійної освіти покликана під час навчання допомогти студентам вибудувати власний світ цінностей, знань, оволодіти творчими способами вирішення наукових і життєвих проблем, відкрити рефлексивний світ власного «Я» і навчитися керувати ним. У період навчання студенти навчаються самостійно здобувати знання, оволодівати вміннями сприймати нову інформацію і осмислювати її, порівнювати різні точки зору. Вирішення цих завдань вимагає формування критичного мислення майбутнього вчителя, без якого не можна досягти ні педагогічної компетентності, ні творчої активності. У західній системі критичне мислення впродовж кількох останніх десятиліть набуло значення технологічної методології, яка застосовується в різних сферах інтелектуальної діяльності людини. Це сприяло тому, що в навчальних планах міжнародних освітніх центрів з'явилася нова дисципліна «Критичне мислення» (Горохова І. В., 2016).

У науковій літературі існує чимало трактувань критичного мислення. Як зазначає Н. Максименко, «сучасному суспільству, а значить, і сучасній освіті, необхідна вільна, творча особистість, що володіє певними якостями мислення. Свобода мислення має на увазі критичну її спрямованість, орієнтовану на творчу і конструктивну діяльність, тому якісною характеристикою мислення вільної особистості є критичне мислення». Отже, робить висновок науковець, «провідним завданням педагогічної освіти є забезпечення не тільки високого професійного рівня майбутніх учителів, але й зростання їхнього інтелектуального потенціалу, формування здатності до критичного аналізу та всебічної обробки інформації, спроможності своєчасно вносити необхідні корективи у професійну діяльність, уміння приймати рішення, робити правильні висновки» (Максименко Н., 2016, с. 201).

О. Пометун зазначає, що критичне мислення - це здатність людини усвідомлювати власну позицію з того чи іншого питання, вміння продукувати нові ідеї, аналізувати події і оцінювати їх, приймати ретельно обдумані, зважені рішення (Пометун О. І., 2010).

Л. Києнко-Романюк у своєму дисертаційному дослідженні наводить деталізовану класифікацію провідних ознак критичного мислення: мотиваційна компонента (ставлення до навчання, рівень потягу до самоствердження, усвідомлення життєвої цінності інформації, бажання перевірити свої можливості, схильність до змагання); змістова компонента (достатній рівень первинних знань, знання про прийоми аналітично-ментальних розумових дій, раціональні й ефективні методи навчання і самонавчання, самоконтролю та самокорекції діяльності й мислення, оцінювання значення отриманих знань); інтелектуально-процесуальна компонента (спроможність «здійснювати процес», володіння ефективними прийомами для вирішення завдань); емоційно-вольова компонента (наполегливість, воля, цілеспрямованість, вміння зберігати позитивний емоційний стан під час пошуків шляхів вирішення проблеми). Їх інтегральними характеристиками, зазначає автор, виступають знання, інтереси, потреби, морально-етичні цінності та система взаємин, що виявляються через установки, поведінку, відносини «викладач (тренер) – студент» на різних рівнях взаємодії (Києнко-Романюк Л. А., 2007, с. 10).





У процесі виникнення певних освітніх завдань вчитель осмислює й оцінює об'єктивні умови, в яких ці завдання будуть вирішуватися. Результатом такої розумової діяльності стає виникнення задуму майбутньої діяльності. Наступним етапом є процес відбору набутих знань, умінь і навичок, а також методів, прийомів і засобів вирішення завдань. Критичний їх аналіз може привести до виникнення нового оригінального способу, прийому або засобу. Наступний крок - це вибір оптимального з можливих вирішень поставленого завдання шляхом аналізу, оцінки різних варіантів. На етапі реалізації задуму здійснюється корегування способів вирішення завдання. Кінцевим етапом є аналіз результатів, їх критична оцінка з метою подальшого впровадження цього способу вирішення в інших ситуаціях і прогнозування освітньої діяльності педагога. На всіх перелічених етапах необхідне їх критичне осмислення.

Критичне мислення майбутніх педагогів розглядається насамперед як один із аспектів рефлексії – якості, що відіграє найважливішу роль у процесі вибору, регуляції та оцінювання власних педагогічних дій. Рефлексуючи, вчитель використовує теоретичні методи пізнання з метою аналізу знання, його структури та змісту, контролює свої дії, в тому числі й розумові, відстежує логіку розгортання власної думки, усвідомлює суперечності, які є причиною руху думки та конкретних дій, здійснює діалектичний підхід до аналізу ситуації, враховуючи позиції різних учасників освітнього процесу, тощо.

Крім цього, критичне мислення обов'язково передбачає як позитивне, так і негативне оцінювання в тому чи іншому вигляді. Це оцінювання і самого мислительного процесу, ходу міркувань, які враховувалися при прийнятті рішення, і результату – правильності прийнятого рішення, вдалих або невдалих дій педагога.

Окрім зазначеного, вчені визначають критичне мислення як «здатність продукувати ідеї, визначати стратегічні питання та їх вирішувати, знаходять переконливу аргументацію, брати на себе відповідальність, відстоювати власну позицію та корегувати її під аргументованим впливом опонентів» (Астаф'єва М., Прошкін В., Радченко С., 2018, с. 102-103). Однією з характерних ознак критичного мислення вчені називають його системність, а також здатність до узагальнень як основи абстрактного мислення: «мислити критично означає бути здатним мислити абстрактно. Жодне дослідження неможливе без абстрактного мислення; без нього не буде якісного мислення конкретного, образного» (Астаф'єва М., Прошкін В., Радченко С., 2018, с. 111). У зв'язку з цим актуальним є оволодіння прийомами усвідомлення проблеми, обрання несуперечливих доказів; знаходження контраргументів; обґрунтування; обрання однієї із багатьох альтернатив; усвідомлення обмежень, що накладаються на висновки, тощо (Терно С. О., 2012; Чуба О., 2013).

Критичне мислення продуктивне тоді, коли воно пов'язане з творчим мисленням. «Мислення – це певна форма життя особистості, яка реалізується за допомогою міркувань і роздумів, а також створює умови для знайомства цієї людини з іншими. Водночас це може бути й форма соціального життя, що реалізується через творчість особистості» (Критичне мислення, 2017, с. 4-5). Лише за наявності творчого підходу педагог створює принципово нові елементи освітнього процесу або оригінальні способи вирішення освітніх задач, які підлягають тестуванню в процесі критичного осмислення. Творче мислення спрямоване на створення нових ідей, а критичне виявляє їх недоліки. Творчість буде малопродуктивною, якщо її не можна критично перевірити і визначити вартісність отриманого продукту. Стимулом творчої діяльності є проблемна ситуація, яку неможливо вирішити традиційними способами.

Розвиток критичності мислення - складне комплексне завдання, що вимагає від майбутнього фахівця високого рівня знань, культури, самосвідомості. Критичність заснована на розгалуженій системі властивостей, кожна з яких є її складником, хоча може мати й відносну самостійність. Це гнучкість мислення, що дає змогу студентові в процесі розв'язання педагогічного завдання не зупинятися на якомусь одному варіанті рішення, а з урахуванням думки товаришів по групі змінювати його залежно від умов педагогічної дійсності, які складаються в тій чи іншій проблемній ситуації. Послідовність думки - це вміння дотримуватися строгого логічного порядку в розгляді того чи іншого питання. Завдяки самостійності мислення педагог може приймати рішення, на які неможливо вплинути ззовні, аналізувати свої рішення, бачити в них як сильні, так і слабкі сторони і на цій підставі коригувати процес розв'язання проблеми. Критичне мислення вчителя є відкритим типом мислення, що виявляється у визнанні вчителем неоднозначності, різноманітності, неоднорідності педагогічних фактів і явищ. Це далеко не повний перелік якостей критичного мислення майбутніх педагогів, які необхідно сформулювати.

Розкриваючи зміст технології формування критичного мислення студентів, Н. Максименко наголошує на таких її важливих рисах: 1) суб'єкти навчання рівноправні між собою; 2) студенти відкрито обговорюють те чи інше питання, дізнаються не тільки про ідеї одне одного, а й про особистий хід міркувань – аргументування ідей; 3) викладач є фасилітатором, він лише консультує, моделює процес мислення, підтримує студентів, демонструє, як можна мислити критично, формулює ідеї обґрунтованого мислення, заохочує поважати різні точки зору, ставить під сумнів висновки та знання як свої власні, так і інших і заохочує студентів до такої ж критичної роботи, дає поради більше з метою корекції їхньої діяльності, ніж її критики чи оцінки; 4) існує атмосфера пошуку й відкритості; 5) створюється освітнє середовище, де студенти почуваються захищеними та вільними; 6) освітній простір побудовано таким чином, щоб зробити легкою та природною співпрацю і комунікацію; 7) робота з розвитку критичного мислення має проводитися не тільки на занятті, а й при виконанні самостійної роботи чи індивідуального завдання та передбачати постійний пошук, розумове напруження майбутніх фахівців; 8) очікування ідей, висловлення думок у будь-якій формі, їх діапазон може бути необмеженим, а гіпотези можуть бути різноманітними, нетривіальними;

9) цінування думок інших, усвідомлення, що для знаходження оптимального розв'язання проблеми дуже важливо вислухати всі думки зацікавлених людей, щоб мати можливість остаточно сформулювати власну думку, яка може бути скоригована в колективній діяльності; 10) віра в сили студента, підтримка його активної позиції в навчанні для досягнення мети справжнього задоволення від здобуття знань, що стимулює прагнення мислити нестандартно, критично. За таких умов, вважає автор, майбутні вчителі перетворюються на особистостей, здатних упродовж усього життя відкривати нові ідеї та інформацію і трансформувати її у практичні вміння й навички (Максименко Н.,



2016, с. 202-203). З цієї ж метою пропонується інтегрувати в освітньому процесі сучасні інформаційні технології та активні форми і методи навчання (дискусія, проектна діяльність, проблемні, дослідницькі методи тощо).

Процес формування критичного мислення майбутніх педагогів ґрунтується на сучасних методологічних підходах, а саме: особистісно-прагматичний підхід реалізується в діалогічній діяльності, в ігровій взаємодії, в індивідуальних і групових формах навчання студентів; ситуативний підхід передбачає формування кейсів проблемних педагогічних ситуацій, їх моделювання, аналіз та розв'язання; діяльнісний підхід включає навчання студентів планування (визначення мети, змісту, форм, методів) та реалізації педагогічної діяльності (регулювання, контроль, критичний самоаналіз і самооцінка досягнутих результатів).

### ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

Головним завданням сучасної вищої школи є виховання особистості, готової до життя у високотехнологічному конкурентному світі. У цих умовах володіння критичним мисленням вважається необхідним для фахівця будь-якої сфери, і насамперед для педагога. Критичне мислення зорієнтоване насамперед на активну участь у соціальній життєдіяльності, а також на вибудову та регулювання індивідуальної професійної і життєвої траєкторії. У найбільш узагальненому вигляді критичне мислення вчителя початкової школи - складна інтегративна якість, що являє собою здатність аналізувати інформацію з позиції логіки для того, щоб використовувати отримані результати у стандартних та нестандартних педагогічних ситуаціях, виробляти нові творчі підходи до організації освітнього процесу, приймати незалежні, аргументовані, продумані рішення. При цьому обрані когнітивні стратегії і техніки повинні бути обґрунтовані й ефективні для конкретної педагогічної ситуації чи типу професійної задачі. Технології формування критичного мислення майбутніх педагогів ґрунтуються на особистісно-прагматичному, ситуативному, діяльнісному підходах у професійній підготовці, інтеграції сучасних інформаційних технологій і активних форм та методів навчання.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

- Астаф'єва М., Прошкін В., Радченко С. (2018). Формування критичного мислення майбутніх учителів математики засобами геометрії. Освітлогічний дискурс, 1-2 (20-21), 100 -115.
- Горохова І. В. (2016). Мовно-комунікативні практики формування критичного мислення в сучасних університетах США : дис. ... канд. філософ. наук : 09.00.10 «Філософія освіти», Київ.
- Дьюї Д. (1997). Психология и педагогика мышления. Москва: Совершенство.
- Кисенко-Романюк Л. А. (2007). Розвиток критичного мислення студентської молоді як загально-педагогічна проблема : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Київ.
- Критичне мислення: освіта, творчість, цінності : монографія / за заг. ред. В. Г. Кременя (2017). Київ : Інститут обдарованої дитини НАПН України.
- Максименко Н. (2016). Особливості формування критичного мислення у майбутніх учителів біології при вивченні курсу «Мікробіологія». Витоки педагогічної майстерності, 18, 201-206.
- Пометун О. І. (2010). Основи критичного мислення : навчальний посібник для учнів старших класів загальноосвітньої школи / О. І. Пометун, Л. М. Пилипчатіна, І. М. Суценок, І. О. Баранова. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан.
- Рубинштейн С. Л. (1958). О мышлении и путях его исследования. Москва : АН СССР.
- Терно С. О. (2012). Світ критичного мислення: образ та мімікрія. Історія в сучасній школі, 7–8, 27–39.
- Чуба О. (2013). Формування критичного мислення як психолого-педагогічна проблема сучасності. Педагогіка і психологія професійної освіти, 3, 202–208.

### REFERENCES

- Astafyeva, M., Proshkin, V., & Radchenko, S. (2018). Formuvannya krytychnogo myslennya majbutnix uchyteliv matematyky zasobamy geometriyi [Formation of critical thinking of future teachers of mathematics by means of geometry]. Osvitologichnyj dyskurs, 1-2 (20-21), 100-115.
- Goroxova, I. V. (2016). Movno-komunikatyvni praktyky formuvannya krytychnogo myslennya v suchasnykh universytetax SShA [Linguistic and communicative practices of formation critical thinking in modern universities USA]. dys. ... kand. filosof. nauk : 09.00.10 «Filosofiya osvity», Kyiv.
- Dyuy D. (1997). Psyhologyya yu pedagogyka myshlenyya [Psychology and pedagogy of the mouse]. Moskva: Sovershenstvo.
- Kyyenko-Romanyuk, L. A. (2007). Rozvytok krytychnogo myslennya studentskoyi molodi yak zagalno-pedagogichna problema [Development of student critical thinking youth as a general pedagogical problem]. Avtoref. dys. ... kand. ped. nauk. Kyiv.
- Krytychne myslennya: osvita, tvorchist, cinnosti : monografiya [Critical thinking: education, creativity, values: monograph] / za zag. red. V. G. Kremeny (2017). Kyiv : Instytut obdaranoyi dytyny NAPN Ukrayiny.
- Maksymenko, N. (2016). Osoblyvosti formuvannya krytychnogo myslennya u majbutnix uchyteliv biologiyi pry vyvchenni kursu «Mikrobiologiya» [Features of the formation of critical thinking in future teachers of biology when studying the course "Microbiology"]. Vytoky pedagogichnoyi majsternosti, 18, 201-206.
- Pometun, O. I. et al. (2010). Osnovy krytychnogo myslennya : navchalnyj posibnyk dlya uchniv starshyx klasiv zagalnoosvitnoyi shkoly [Fundamentals of critical thinking: a textbook for high school students]. Ternopil : Navchalna knyga – Bogdan.
- Rubynshtejn, S. L. (1958). O myshlenyyu yu putyax ego yssledovannya [About thinking and ways of its research]. Moskva : AN SSSR.
- Terno, S. O. (2012). Svit krytychnogo myslennya: obraz ta mimikriya [The world of critical thinking: image and mimicry]. Istoriya v suchasnij shkoli, 7–8, 27–39.
- Chuba, O. (2013). Formuvannya krytychnogo myslennya yak psyhologo-pedagogichna problema suchasnosti [Formation of critical thinking as a psychological and pedagogical the problem of modernity]. Pedagogika i psy'xologiya profesijnoyi osvity, 3, 202–208.

Статтю подано до редколегії 12.08.2020 р.  
Рекомендовано до друку 02.09.2020 р.



**Світлана Кірсанова,**

асистент кафедри іноземних мов,  
Мелітопольський державний педагогічний університет  
імені Богдана Хмельницького  
(м. Мелітополь, Україна)

**Svitlana Kirsanova,**

Assistant teacher of foreign language chair,  
Bogdan Khmelnytsky Melitopol  
State Pedagogical University  
(Melitopol, Ukraine)  
*karrissiamercado77@gmail.com*  
ORCID ID 0000-0001-9427-3189

**УДК 378.064.3:005.336.5(477)**

## **СКЛАДНИКИ ПРОФЕСІЙНОЇ ГОТОВНОСТІ СТУДЕНТІВ ДО МІЖСОБИСТІСНОЇ ВЗАЄМОДІЇ В ПОЛІКУЛЬТУРНОМУ СЕРЕДОВИЩІ ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ**

**Анотація.** У статті на основі аналізу наукової літератури узагальнено погляди вчених щодо формування готовності студентів до міжособистісної взаємодії в полікультурному середовищі педагогічного університету, розглядається структура означеного поняття. Актуальність проблеми зумовлена необхідністю створення і налагодження конкретного механізму, у якому етнічна самосвідомість виступала б важливим чинником усвідомлення причетності до рідної етнічної культури, розуміння її значення в консолідації української нації, у формуванні її національно-державних інтересів. За сучасних умов глобалізованого полікультурного суспільства підготовленість студентської молоді до міжособистісної взаємодії в полікультурному середовищі педагогічного університету – це не лише провідна компетентність людини, але й органічний складник її професійної діяльності.

Мета дослідження полягає в розкритті змісту і складників готовності студентської молоді до формування міжособистісної взаємодії в полікультурному середовищі педагогічного університету. Змістова структура поняття готовності, на думку авторки, включає полікультурні знання, уміння, навички, внутрішні емоції й емоційно-ціннісні ставлення, культурну обізнаність, що забезпечує розуміння суті різних культурних явищ, їхніх характеристик та взаємозв'язку, наявність проникливості та здатності до оцінювання культурних феноменів, дій представників різних культур та самооцінки власної поведінки.

Результати наукового пошуку надали можливість виокремити структурні компоненти (раціональний, аксіологічний, дієвий, рефлексивний), критерії та показники: мотиваційно-потребнісний (розвиненість мотивів щодо оволодіння знаннями та вміннями полікультурної взаємодії, наявність потреби в їхньому постійному вдосконаленні); емоційно-ціннісний (прояв позитивного ціннісного ставлення до інших культур та їх носіїв, відчуття позитивних емоцій від спілкування з представниками інших соціокультурних спільнот); когнітивно-функціональний (сформованість знань про сутність культури, культурні особливості різних народів, правила та норми комунікації, а також умінь, необхідних для здійснення міжособистісної взаємодії: інтелектуальних, організаційних, комунікативних, рефлексивних); особистісний (сформованість особистісних якостей, необхідних для реалізації міжособистісного спілкування: емпатійність, толерантність, доброзичливість).

**Ключові слова:** міжособистісна взаємодія, готовність студентської молоді, полікультурність, середовище, полікультурне середовище, педагогічний університет.

## **THE COMPONENTS OF STUDENTS PROFESSIONAL READINESS FOR INTERPERSONAL INTERACTION IN THE POLYCULTURAL ENVIRONMENT OF THE PEDAGOGICAL UNIVERSITY**

**Abstract.** In the article, on the basis of the scientific literature analysis the scientists views on the formation of students readiness for interpersonal interaction in the multicultural environment of the pedagogical university are generalized, the structure of the specified concept is considered.

The relevancy of the problem is due to the need to create and establish a specific mechanism in which ethnic identity would be an important factor in understanding the involvement of native ethnic culture, understanding its importance in the Ukrainian nation consolidation, in shaping its national and state interests. In the modern conditions of a globalized multicultural society, the student youth readiness for interpersonal interaction in a multicultural environment of the pedagogical university is not only a leading human competence, but also an organic component of the personal professional activity.



The purpose of the research is to reveal the content and components of the student youth readiness to form interpersonal interaction in a multicultural environment of the Pedagogical University. The semantic structure of the readiness concept, according to the author includes multicultural knowledge, skills, inner emotions and emotional values, cultural awareness, which provides understanding of the different cultural phenomena essence, their characteristics and relationships, insight and ability to assess cultural phenomena, actions of different cultures representatives and self-assessment of own behavior.

The results of the scientific research provided an opportunity to identify structural components (rational, axiological, effective, reflexive), criteria and indicators: motivational-necessity (the development of motives for mastering the knowledge and skills of multicultural interaction, the need for their constant improvement); emotional and valueable (the manifestation of a positive valueable attitude to other cultures and their carriers, the feeling of positive emotions from the communication with representatives of other socio-cultural communities); cognitive-functional (the formation of knowledge on the essence of culture, different peoples cultural features, rules and norms of communication, as well as skills necessary for interpersonal interaction: intellectual, organizational, communicative, reflexive); personal (the formation of personal qualities necessary for the implementation of interpersonal communication: empathy, tolerance, friendliness).

**Keywords:** interpersonal interaction, student youth readiness, multiculturalism, environment, multicultural environment, pedagogical university.

## ВСТУП

**Постановка проблеми.** Сучасна дискусія про розвиток нації-держави і про вплив соціокультурних чинників на консолідацію політичної нації стає актуальною для більшості європейських країн. «У суспільному просторі епохи глобалізації мультикультуралізм є однією з форм світогляду, яка прагне сприяти соціальному розвитку і захищати багатоманітність культур, – зазначає О. Ананьева. (Ананьева Е., 2014). «Вочевидь, що у XXI столітті загальна система освіти має змінитися відповідно до нових реалій, що викликані формуванням мультикультурних зв'язків. При цьому особлива роль належить вищій освіті, де власне і народжуються нові концепції освіти в контексті мультикультурної ідеї і суспільних відносин, які удосконалюються.

Сфера освіти покликана і здатна задавати вектор розвитку суспільства. В системі освіти як у сфері виробництва загальних благ ринкові механізми регулювання на основі посилення конкуренції виявляються неефективними і не можуть суттєво впливати на підвищення якості освітнього процесу. А ринкові основи у сфері освіти не здатні забезпечити довготривалі потреби системи економічного і соціального розвитку і формування основ знань. Тому стратегії розвитку освіти як загального блага мають реалізовуватись на основі пріоритету гуманістичних механізмів за умови застосування нових ментальних технологій в освіті» – слушно наголошує науковець (Ананьева Е., 2014).

Різноманітні міжнародні конвенції та угоди декларують важливість національних надбань: Європейська культурна конвенція (1954 р.), Європейська хартія регіональних мов та національних меншин (1992 р.), Рекомендації про Європейський день мов (2001 р.), Рекомендація про внесок Ради Європи у створення Європейського простору вищої освіти (2003 р.), Загальна декларація ЮНЕСКО про культурне різноманіття (2001), схвалена Генеральною конференцією ООН з питань освіти, науки і культури та ін.

**Аналіз наукових досліджень і публікацій.** Питання міжнаціонального спілкування досліджували Н. Асипова, готовність вчителів до професійної діяльності в умовах полікультурного середовища вивчали Ф. Асанова, Л. Гончаренко, В. Кузьменко. Значна кількість дисертаційних досліджень (В. Бойченко, Л. Волик, П. Кендзьор, Л. Перетяга) присвячена проблемам полікультурного виховання учнів.

Категорія «середовище» розглянута в дослідженнях М. Гамезо, В. Панова, Т. Столярової та ін.), «полікультурне середовище» вивчалось І. Бехом, О. Гуренко, Е. Койковою, О. Чебан, Н. Якою.

Незважаючи на достатню кількість досліджень, відкритим залишається питання про докладне розкриття процесу формування готовності студентської молоді до міжособистісної взаємодії в полікультурному середовищі педагогічного університету.

**МЕТА І ЗАВДАННЯ ДОСЛІДЖЕННЯ** – аналіз структури професійної готовності студентів до міжособистісної взаємодії в полікультурному середовищі педагогічного університету.

## МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ

Для досягнення поставленої мети використано теоретичні (узагальнення педагогічних, психологічних, філософських наукових праць, нормативних документів і навчально-методичних видань), емпіричні (вивчення, аналіз та узагальнення досвіду роботи закладів вищої освіти; бесіди, опитування, педагогічний експеримент).

## РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ

Згідно з концепцією, яку запропонував В. М'ясищев, «стосунки формуються в процесі взаємодії людини із зовнішнім світом і становлять інтегральну систему вибіркових свідомих зв'язків особистості з різними сторонами об'єктивної дійсності і виражаються в діях, реакціях та переживаннях людини, відображають її основні потреби та інтереси» (М'ясищев, В., 1995). Відомий учений вказує, що система суспільних відносин, до якої включена людина з часу свого народження, формує її суб'єктивні відносини до всіх сторін дійсності. «І саме ця система відносин людини до світу, який оточує, і до самої себе є найбільш специфічною характеристикою особистості, більш специфічною, аніж, наприклад, низка її інших компонентів, таких як характер, темперамент, здібності» (М'ясищев В., 1995).

Цілісна система відносин охоплює три взаємопов'язаних компоненти: ставлення людини до інших, до себе і до зовнішнього світу (М'ясищев В., 1995). Автор обґрунтовує формування людських стосунків та зазначає, що





«особистість характеризується насамперед як система стосунків людини до навколишньої дійсності. Найголовніше і визначальне в особистості – її ставлення до людей... Стосунки людини являють свідомий, заснований на досвіді, вибірковий психологічний зв'язок з різними сторонами життя. Стосунки характеризують ступінь інтересу, силу емоцій, тому вони і є рушійною силою особистості» світу ( М'ясищев, В., 1995).

Дослідники (М. Дяченко, Л. Кандибович, Я. Коломінський) пропонують таку структуру міжособистісної взаємодії: «1) певні спонукання (зацікавлення, розуміння потреби у взаємодії, співробітництві, спілкуванні тощо); 2) певна поведінка (мова, дії, жести, міміка тощо); 3) емоції і почуття (задоволення від спілкування, симпатія чи антипатія, взаємна атракція або негативні стани тощо); 4) пізнання (сприймання іншого, мислення, уява, уявлення); 5) саморегуляція, воля (витримка при відсутності взаєморозуміння, володіння собою у випадку конфлікту, надання допомоги іншим у важкій ситуації тощо)» (Дяченко М., & Кандибович, Л., 1976, Коломинский, Я., 2008).

Таким чином, аналіз психолого-педагогічної літератури дає змогу з'ясувати структуру готовності студентської молоді до міжособистісної взаємодії як таку, що містить:

1. Міжкультурне порозуміння, що виступає основною умовою, передумовою та теоретичним фундаментом для успішного здійснення полікультурної взаємодії.

2. Міжкультурну емпатію (емпатію як стан пізнання і емоцій людини, що передбачає розуміння думок інших людей, їхнього внутрішнього психологічного стану та точок зору самих людей стосовно цього стану; емпатію як емоційний відгук, що з'являється на підґрунті розуміння емоційного стану інших людей; емпатію як співчуття, що виражається в здатності людини проявляти чуйне, співчутливе ставлення до переживань, неприємностей, нещастя людей, що оточують. Така здатність забезпечується поєднанням пізнавальних та емоційних здібностей людини, наявності спроможності розрізняти та добре розуміти емоційний стан комунікативних партнерів, що викликає в ній соціально подібні (тобто адекватні) емоційні реакції, які вона демонструє своїм співрозмовникам). Міжкультурна емпатія проявляється також у готовності людини сприймати та приймати різні точки зору людей як представників конкретних культурних спільнот, прояві позитивного ставлення й поваги до них, здійсненні делікатного спостереження за своїм співрозмовником, демонструванні готовності «управління власними враженнями» та «прийманні відмінностей», а також у здатності правильно інтерпретувати міжособистісні відносини на підставі усвідомлення емоційного стану кожного учасника взаємодії.

3. Міжкультурну рефлексію. Характеризуючи цей компонент, ми покликаємося на ідеї відомого західного вченого, фундатора концепції «відображення в дії» Д. Шона, який виокремив два види рефлексивної практики: «відображення-на-дію» та «відображення-в-дії». Перша з цих практик передбачає, що людина спрямовує рефлексію на проведення аналізу, оцінювання своїх дій, виконаних у минулому, виявлення при цьому позитивних та негативних наслідків. Інша рефлексивна практика пов'язана з аналізом та оцінюванням людиною своїх поточних дій, тобто дій, що відбуваються під час самоспостереження за ними в реальному часі. Як підкреслює Ван Йялінг, важливо, щоб студенти могли залучати в процесі міжособистісної взаємодії обидва види рефлексії (Nieto S., 2000).

Отже, аналіз психолого-педагогічної літератури уможливорює зробити висновок, що готовність студентської молоді до міжособистісної взаємодії в полікультурному середовищі педагогічного університету включає: сукупність полікультурних знань та вмій (зокрема, умінь знаходити, оцінювати, тлумачити та використовувати на практиці інформацію полікультурного характеру, потрібної для успішної міжкультурної комунікації, дізнаватися про особливості спілкування з носіями різних культур, ураховувати в спілкуванні культурні детермінанти поведінки своїх співрозмовників, виокремити й ефективно використовувати наявний культурний контекст для забезпечення двобічної адаптації комунікативних партнерів, результативно діяти в наявних умовах комунікації); відповідні особистісні якості (шанобливість стосовно співрозмовника, толерантність до його культурних відмінностей, умов полікультурної співпраці й поведінки своїх співрозмовників, що необхідно для визначення загальних орієнтирів, ракурсу щодо розуміння різних аспектів полікультурного світу та його цілеспрямованого й усвідомленого перетворення, а також цілей комунікації, пошуку точок дотику в поглядах учасників взаємодії щодо їх досягнення); відчуття позитивних емоцій стосовно партнера по спілкуванню.

З огляду на багатоаспектне поле визначень змісту й особливостей готовності студентської молоді до міжособистісної взаємодії в полікультурному середовищі педагогічного університету, ми вважаємо за можливе виокремити структурні компоненти (раціональний, аксіологічний, дієвий, рефлексивний), критерії (когнітивно-функціональний, емоційно-ціннісний, мотиваційно-потребнісний, особистісний) та показники готовності.

Когнітивно-функціональний критерій визначається за такими показниками, як: знання основних нормативних документів, що регламентують здійснення полікультурної освіти й громадянського виховання в Україні; знання міжнародних і вітчизняних документів, що регламентують захист прав національних меншин; знання про етимологію термінів, зміст і співвідношення понять «етнос» і «нація», «етнічний» і «національний»; знання про визначальні риси етносу; знання психолого-педагогічної та методичної літератури з проблем міжособистісної взаємодії в полікультурному середовищі; знання і прийняття загальнолюдських норм моралі та правил міжособистісних взаємин на різних рівнях людської життєдіяльності, зіставлення з ними власних переконань і поведінки; знання правил культури поведінки та культури спілкування в полікультурному соціумі, особливостей їхнього прояву; знання й розуміння рідної, світової, іншомовної культур, культури міжкультурного спілкування; розуміння необхідності по-сучасному розв'язувати практичні завдання, оригінально поєднувати відомі прийоми і засоби взаємодії в міжкультурному середовищі; оволодіння знаннями про основні ідеї, принципи, завдання багатокультурності, про



особливості міжкультурного та міжнаціонального спілкування, яке ґрунтується на толерантності; знання соціальних проблем свого суспільства, світу основних понять та категорій полікультурної освіти – світова культура, унікальність, національне самовизначення, поліетнічне середовище, відмінності між культурами, розмаїття культур, взаємодія культур, діалог культур тощо; педагог також має знати про етносоціальне та етнокультурне розмаїття України та регіону, у якому мешкає, про міжетнічні, міжкультурні та міжконфесійні відносини в межах країни та за кордоном, про взаємозбагачення культур під час взаємодії; знання етики дискусійного спілкування та взаємодії з людьми, які дотримуються інших поглядів, наприклад, релігійних, з представниками інших культур.

Отже, людина під час здійснення полікультурної взаємодії керується як усвідомленими, так і неусвідомленими, інтуїтивними знаннями та досвідом (ці знання та досвід були засвоєні нею раніше, проте тепер за конкретних умов використовуються практично миттєво, без раціонального осмислення).

Якість сформованості когнітивно-функціонального критерію готовності студентської молоді до міжособистісної взаємодії в полікультурному середовищі педагогічного університету оцінюється за такими показниками, як повнота, цілісність, міцність, доповнюваність психолого-педагогічних знань про міжособистісну взаємодію в полікультурному середовищі.

Емоційно-ціннісний критерій визначається за такими показниками, як: прояв позитивного ціннісного ставлення до інших культур та їхніх носіїв, відчуття позитивних емоцій від спілкування з представниками інших соціокультурних спільнот. Він передбачає готовність людини сприймати та приймати різні точки зору людей як представників конкретних культурних спільнот, прояв позитивного ставлення й поваги до них, здійснення делікатного спостереження за своїм співрозмовником, демонстрування готовності «управління власними враженнями» та «прийманні відмінностей», а також у здатності правильно інтерпретувати міжособистісні стосунки на підставі усвідомлення емоційного стану кожного учасника взаємодії; розуміти почуття і думки іншої людини, моральної підтримки її прагнень, готовності сприяти їх здійсненню; знайти в кожному конкретному випадку потрібну форму звертання, розуміння внутрішнього стану людини, правильне оцінювання своїх слів, учинків, усвідомлення того, як їх сприймає інша людина, як реагує на них; бажання спілкуватися з представниками інших етносів; усвідомлення себе носієм національних цінностей, розуміння взаємозалежності між собою та всіма людьми; повага та толерантне ставлення до мови, релігії, культури різних націй; виступати представником національної культури, усвідомлюючи себе полікультурним суб'єктом, здатним активно діяти в полікультурному середовищі.

Міжкультурна емпатія проявляється також у готовності людини сприймати та приймати різні точки зору людей як представників конкретних культурних спільнот, прояві позитивного ставлення й поваги до них, здійсненні делікатного спостереження за своїм співрозмовником, демонструванні готовності «управління власними враженнями» та «прийманні відмінностей», а також у здатності правильно інтерпретувати міжособистісні відносини на підставі усвідомлення емоційного стану кожного учасника взаємодії.

Мотиваційно-потребнісний критерій визначається за такими показниками, як: розвиненість мотивів щодо оволодіння знаннями та вміннями полікультурної взаємодії, наявність потреби в їхньому постійному вдосконаленні. Мотиви розвиваються і формуються на основі потреб. Потреби, трансформуючись у мотиви, детермінують поведінку вчителя, яка набуває етичної цінності, якщо сформовані відповідні уміння та навички в студента.

Якість сформованості мотиваційно-потребнісного критерію готовності студентської молоді до міжособистісної взаємодії в полікультурному середовищі педагогічного університету оцінюється за такими показниками, як розвиненість, міцність, якість, урівноваженість, стійкість, педагогічна забарвленість почуттів та мотивів, які детермінують поведінку студентської молоді в поліетнічному середовищі.

Критерій містить комплекс гуманних почуттів (емпатія, співпереживання, довіра, співчуття, чуйність та ін.), осягнення їхньої сутності, прагнення до вияву в повсякденному житті.

Особистісний критерій готовності студентської молоді до міжособистісної взаємодії включає: сукупність полікультурних знань та вмінь (зокрема, уміння знаходити, оцінювати, тлумачити та використовувати на практиці інформацію полікультурного характеру, яка потрібна для успішної міжкультурної комунікації, дізнаватися про особливості спілкування з носіями різних культур, урахувати в спілкуванні культурні детермінанти поведінки своїх співрозмовників, виокремлювати й ефективно використовувати наявний культурний контекст для забезпечення двобічної адаптації комунікативних партнерів, результативно діяти за наявних умов комунікації); відповідні особистісні якості (шанобливість стосовно співрозмовника, толерантність до його культурних відмінностей, умов полікультурної співпраці й поведінки своїх співрозмовників, що необхідно для визначення загальних орієнтирів, ракурсу щодо розуміння різних аспектів полікультурного світу та його цілеспрямованого й усвідомленого перетворення, а також цілей комунікації та пошуку точок дотику в поглядах її учасників щодо їх досягнення); відчуття позитивних емоцій стосовно партнера по спілкуванню.

Особистісний критерій передбачає готовність до проектування власної стратегії розвитку, корекцію поведінки у стандартних та нестандартних умовах.

### **ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ**

Готовність студентської молоді до міжособистісної взаємодії в полікультурному середовищі педагогічного університету включає сукупність полікультурних знань та вмінь, відповідні особистісні якості, відчуття позитивних емоцій стосовно партнера по спілкуванню.



Вивчення означеної проблеми свідчить про необхідність розгортання подальших перспективних напрямів дослідження: удосконалення технологій професійної підготовки студентської молоді щодо формування готовності до міжособистісної взаємодії в полікультурному середовищі педагогічного університету.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

- Ананьева Е.П. Мультикультурализм как философско-образовательная концепция эпохи глобализации // Universum: Общественные науки: электрон. научн. журн. 2014. №7(8). URL: <http://7universum.com/ru/social/archive/item/1478>
- Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Психологические проблемы готовности к деятельности. Минск: И-во БГУ, 1976. 176 с.
- Мясищев В. Н. Психология отношений. Избранные психологические труды. под ред. А. А. Бодалева. М.: Изд-во Института практической психологии, Воронеж НПО "МОДЭК", 1995. 356 с.
- Коломинский Я. Л. Психология взаимоотношения в малых группах. Вопросы психологии. 2008. № 2. С. 44-60.
- Nieto S. Affirming Diversity: the Sjiopolitical Context of Multicultural Education. Nieto Sonia. Longman, 2000. 307 p.

### REFERENCES

- Ananyeva E.P. Multiculturalism as a philosophical and educational concept of the era of globalization // Universum: Social Sciences: Electronic Science Journal. 2014, No. 7 (8). URL: <http://7universum.com/ru/social/archive/item/1478>
- Dyachenko M.I., Kandybovich L.A. Psychological problems for the activity readiness. Minsk: Institute of BSU, 1976. 176 p.
- Myasishchev V.N. Psychology of relations. Selected psychological works. ed. A. A. Bodaleva. M.: Publishing house of the Practical Psychology Institute, Voronezh NPO "MODEK", 1995. 356 p.
- Kolominskiy Ya. L. Psychology of mutual relations in small groups. Psychology issues. 2008. No. 2. S. 44-60.
- Nieto S. Affirming Diversity: the Sjiopolitical Context of Multicultural Education. Nieto Sonia. Longman, 2000. 307 p.

*Статтю подано до редколегії* 15.10.2020 р.  
*Рекомендовано до друку* 04.11.2020 р.



**Лілія Овдійчук,**

кандидат педагогічних наук,  
викладач кафедри соціально-гуманітарних дисциплін,  
Первомайська філія Національного університету  
кораблебудування імені адмірала Макарова  
(м. Первомайськ, Україна)

**Lilia Ovdichuk,**

Ph.D. in Pedagogy, docent,  
Associate Professor of Pedagogy Department  
of Ukrainian and Foreign Literature and Methods  
Hryhorii Skovoroda University in Pereiaslav  
(Pereiaslav, Ukraine)  
*lilia\_regi@ukr.net*  
ORCID ID 0000-0000-0002-0268-5969

**УДК 378.37.01:[811.161.2+821.161.2]**

## **ІНТЕГРАЦІЙНИЙ АСПЕКТ ВИВЧЕННЯ ІСТОРІЇ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ В ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ТА ЛІТЕРАТУРИ**

**Анотація.** У статті акцентовано на важливому аспекті літературознавчої підготовки студентів спеціальності українська мова та літератури – вивченні курсу «Історія української літератури». Мета дослідження – визначити теоретико-методичні засади інтеграційного вивчення історії української літератури та репрезентувати формування на цій основі інтеграційно-літературознавчої компетентності майбутніх учителів української мови та літератури. У процесі роботи було використано теоретичні та емпіричні методи наукового дослідження. Аналітико-синтетичний та порівняльний методи застосовувалися в процесі вивчення наукових джерел. Емпіричний метод було використано під час вивчення питання в реальних умовах навчання. У науковому дослідженні репрезентовано зміст та методичне забезпечення інтеграційного вивчення історії української літератури. Розкрито різні види інтеграції: зовнішньопредметну, внутрішньопредметну, міжмистецьку, які реалізуються на змістовому рівні. Висвітлено взаємозв'язок із суміжними гуманітарними науками. Внутрішньопредметну інтеграцію між розділами літературознавчої науки про художню літературу, біографістику, компаративістику та між літературознавчими дисциплінами проілюстровано на прикладі опрацювання біографії та творчості письменників. Можливості міжмистецької інтеграції розкрито в процесі сприймання і розуміння художньої літератури з іншими видами мистецтв. У статті окреслено інтеграцію на діяльнісному рівні, яка відбувається шляхом упровадження в традиційний навчальний процес інновацій: технології критичного мислення, інформаційно-комунікаційних технологій; поєднання різних форм навчання: аудиторної та позааудиторної; навчальної та науково-дослідницької діяльності. У дослідженні представлено засоби (мультимедійні презентації лекцій, аудіо та відеозаписи), методи (проблемний, евристичний, ілюстрування), які застосовуються під час інтеграційного вивчення курсу «Історія української літератури». Доведено, що в процесі такого навчання формується інтеграційно-літературознавча компетентність, що виявляється через мотиваційно-ціннісний, когнітивно-рефлексивний, креативно-діяльнісний складники.

**Ключові слова:** майбутні вчителі української мови і літератури, зовнішньопредметна інтеграція, внутрішньопредметна інтеграція, міжмистецька інтеграція, діяльнісна інтеграція, інтеграція навчальної та науково-дослідницької діяльності, інтеграційно-літературознавча компетентність.

## **INTEGRATING ASPECT OF STUDYING THE HISTORY OF UKRAINIAN LITERATURE IN THE PROCESS OF THE FUTURE TEACHERS OF THE UKRAINIAN LANGUAGE AND LITERATURE TRAINING**

**Abstract.** The article emphasizes the important aspect of literary studies training of the students of speciality Ukrainian language and literature - the study of the course «History of Ukrainian Literature». The purpose of the investigation is to determine the theoretical and methodological principles of integrating study of the history of Ukrainian literature and to represent formation of integration and literary competence of future teachers of Ukrainian language and literature on this basis. The theoretical and empirical methods of scientific research were used in the process of investigation. The analytical-synthetic and comparative methods were applied in the process of studying scientific sources. The empirical method was used during the process of this issue studying in real learning conditions. The content and methodological support of the integrating study of the history of Ukrainian literature was presented in the research. The different types of integration are revealed: extra-subject, intra-subject, inter-artistic, which are realized at the semantic level. The interconnection with the adjacent humanities is highlighted. Intra-subject integration between the sections of literary science on fiction, biography, comparative studies and among literary disciplines is illustrated by the example of elaboration of the writers' biography





and creativity. The possibilities of inter-artistic integration are revealed in the process of perception and understanding of fiction with other arts. The article outlines the integration at the activity level, which occurs through the introduction of innovations in to the traditional educational process of innovations: critical thinking technologies, information and communication technologies; combination of different forms of education: classroom and extracurricular; educational and research activities. The study presents the means (multimedia presentations of lectures, audio and video recordings), methods (problem, heuristic, illustration), which are applied during the integration-literary study of the subject «History of Ukrainian Literature». It is proved that in the process of such learning the integration-literary competence is formed, which is shown through motivational-value, cognitive-reflexive, creative-activity components.

**Keywords:** future teachers of Ukrainian language and literature, extra-subject integration, intra-subject integration, inter-artistic integration, activity integration, integration of educational and research activities, integration-literary competence.

## ВСТУП

**Постановка проблеми.** У фаховій підготовці майбутніх учителів української мови та літератури одним із ключових є компетентнісний підхід. В основних документах, зокрема у законах України «Про вищу освіту» (2014), «Про освіту» (2017), визнано важливим «всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, її талантів, інтелектуальних, творчих і фізичних здібностей, формування цінностей і необхідних для успішної самореалізації компетентностей». Виокремлення інтеграційно-літературознавчої компетентності та її формування в процесі літературної освіти на сьогодні є важливим складником для забезпечення повноцінної фахової підготовки бакалаврів спеціальності 014 Середня освіта (Українська мова і література). Основою літературної освіти студентів означеної спеціальності є історико-літературні дисципліни, зокрема «Історія української літератури», яка вивчається протягом восьми семестрів.

У процесі фахової підготовки майбутнього вчителя української мови та літератури повинен превалювати принцип поєднання змісту, форм, методів навчання з процесом взаємодії суб'єктів викладання та учіння. На цих засадах ґрунтується й літературознавча освіта бакалаврів, яка забезпечується теоретико- й історико-літературними курсами. Ці предмети є нормативними і базовими в професійній складовій навчального плану підготовки бакалаврів спеціальності 014 Середня освіта (Українська мова і література) (Навчальний план, 2018). Основою літературної освіти студентів означеної спеціальності є історико-літературні дисципліни, зокрема «Історія української літератури» та «Історія зарубіжної літератури», які вивчаються протягом 8 семестрів. Найбільш значні за обсягом навчального матеріалу є історико-літературні монографічні теми. Вивчення їх в сучасних умовах діджиталізації освіти потребує певної методичної корекції та новітнього підходу. Розв'язання цієї проблеми можливе, якщо застосувати інтеграційний принцип опанування означених тем.

**Аналіз наукових досліджень і публікацій.** У сучасній педагогічній науці інтеграція опрацьовується науковцями у різних аспектах (функції, рівні, форми, типи, види). Українські вчені С. Гончаренко, Ю. Жидецький, М. Іванчук, С. Клепка, Я. Кміт, І. Козловська, Д. Коломієць, О. Комар, Р. Мустафіна, В. Нічишина, О. Сергеев, В. Сидоренко, Я. Собко, Ю. Стиркіна, М. Чепіков, Л. Шаповалова, В. Якиляшек, Т. Якимович аргументують важливість формування системи предметно-інтегративного навчання як взаємодоповнення процесів інтеграції та диференціації. Учені розглядають міждисциплінарний підхід як такий, що інтегрує не тільки зміст, а й методи, моделі, дані з різних дисциплін. «Під змістом інтегративного підходу в професійній підготовці майбутніх учителів у вищій школі слід розуміти єдність процесів інтеграції змісту, форм та методів навчання і процесу взаємодії суб'єктів викладання та учіння при домінуючому значенні процесу інтеграції змісту», - зазначає науковець В. Нічишина (Нічишина, 2014, с. 178-179).

Особливості застосування інтеграційних методик у фаховій підготовці студентів у закладах вищої освіти були предметом наукових розвідок Д. Власова, М. Дзюбенко, Л. Дольнікової, Л. Ёмчик, Я. Кміта, А. Колота, З. Курлянд, П. Лернера.

Процес професійної підготовки майбутніх учителів української мови та літератури в різних аспектах досліджували Л. Базиль, М. Вовк, Н. Волошина, Н. Голуб, О. Горошкіна, А. Градовський, Г. Клочек, С. Жила, О. Ісаєва, О. Караман, С. Караман, О. Копусь, В. Коваль, О. Куцевол, Н. Побірченко, Н. Остапенко, Н. Романишина, О. Семенов, Т. Симоненко, А. Ситченко, І. Соколова, Б. Степанишин, Г. Токмань, Ф. Штейнбук та ін., однак проблеми застосування інтеграційного підходу тільки частково торкалися Л. Базиль, О. Куцевол, Н. Романишина, акцентуючи на інтеграції навчальних дисциплін на літературознавчій основі та на поєднанні інноваційних форм і методів з традиційними і достатньо апробованими у вищій школі. Проблему інтеграції засобів ІКТ у систему професійної освіти майбутніх учителів української мови і літератури досліджують О. Кучерук, С. Караман, О. Караман, Н. Віннікова.

**МЕТА І ЗАВДАННЯ ДОСЛІДЖЕННЯ** – визначити теоретико-методичні засади інтеграційного вивчення історії української літератури та розкрити формування на цій основі інтеграційно-літературознавчої компетентності майбутніх учителів української мови та літератури.

## МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ

У процесі дослідження було використано наукові праці з проблем інтегрованого підходу у фаховій освіті. Застосовано аналітико-синтетичний та порівняльний методи під час опрацювання наукових джерел. Емпіричний метод було використано під час спостережень за навчальним процесом, а метод моделювання – під час формування авторської методики інтеграційного вивчення історико-літературних монографічних тем.

## РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ



Вивчення курсу «Історія української літератури» на інтеграційній основі потребує створення відповідних педагогічних умов: забезпечення міждисциплінарної інтеграції (змістовий аспект), інтеграції технологій, форм, видів діяльності та навчально-педагогічної взаємодії викладача і студента.

Аналіз програм, підручників та посібників з «Історії української літератури» для студентів закладів вищої освіти, які здійснюють підготовку майбутніх учителів української мови та літератури, дає підстави стверджувати, що матеріал розподілено за курсами й семестрами відповідно до етапів літературного процесу. У межах кожного періоду є оглядові теми, які репрезентують основні тенденції розвитку, напрями, стилі, характерні особливості літературної доби та монографічні теми, у межах яких відбувається вивчення біографії і творчості письменників – репрезентантів цієї епохи. З огляду на обсяг матеріалу важливо вміло організувати навчальний процес, оптимізувати його і забезпечити формування загальних і предметних компетентностей під час вивчення історико-літературних тем. У контексті цього дослідження виокремлено інтеграційно-літературознавчу компетентність, яка формується у процесі інтеграційного вивчення української літератури на основі міждисциплінарних зв'язків на рівні змісту:

- 1) інтеграція внутрішньопредметна між розділами літературознавчої науки про художню літературу, біографістику, компаративістику та між дисциплінами історія літератури, теорія літератури, літературна критика;
- 2) інтеграція відомостей із суміжних гуманітарних наук: філософії, історії та культури України, психології – у процесі аналізу художнього тексту, вивчення біографії та літературного періоду;
- 3) інтеграція сприймання і розуміння художньої літератури з іншими видами мистецтв;
- 4) інтеграція з методикою навчання літератури, зорієнтована на підготовку до викладання літератури в школі.

На діяльнісному рівні відбувається:

- 1) інтеграція інновацій (технології критичного мислення, ІКТ) у традиційний навчальний процес;
- 2) інтеграція форм навчання: аудиторних занять та самоосвіти (самостійної та індивідуальної роботи);
- 3) інтеграція аудиторної та позааудиторної діяльності;
- 4) інтеграція дистанційного з аудиторним навчанням;
- 5) інтеграція навчальної та науково-дослідницької діяльності.

На рис. 1. відтворено основні аспекти зовнішньопредметної та внутрішньопредметної інтеграції й види, способи інтеграції сприймання і розуміння художніх творів з іншими видами мистецтва.

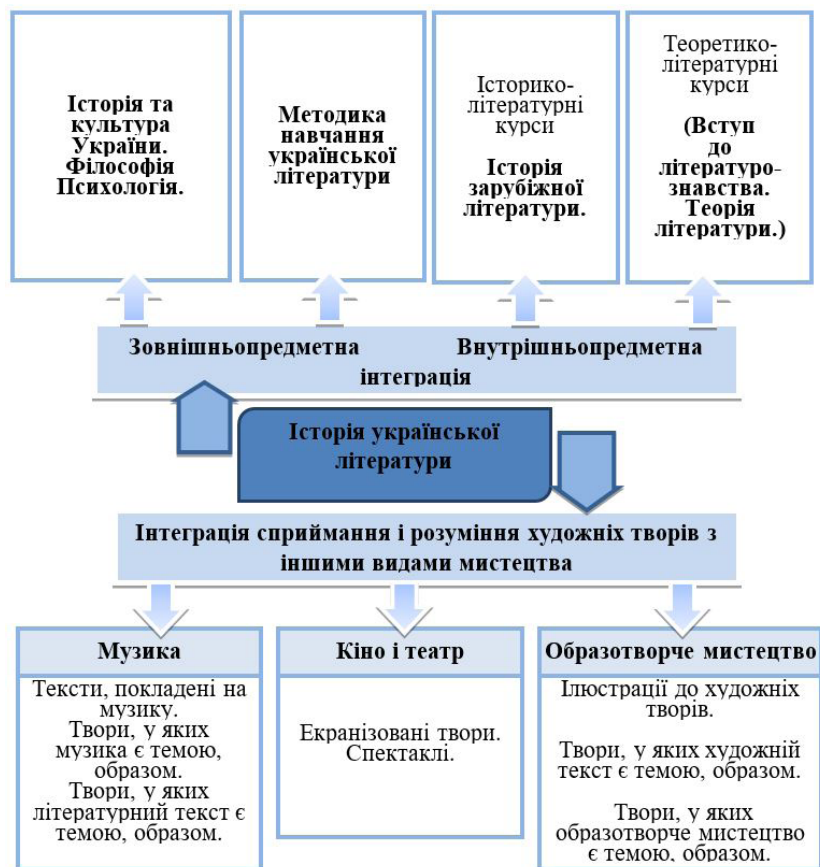


Рис. 1. Взаємозв'язки курсу «Історія української літератури» з іншими дисциплінами та видами мистецтва

Апробація методики викладання монографічних та оглядових історико-літературних тем на основі інтеграційного підходу уможливила авторці статті узагальнити напрацювання з цієї проблеми й винести її для обговорення на сторінки науково-методичної преси. Важливим підґрунтям успішного вивчення монографічних тем є створення відповідного навчального середовища, яке відображає інтеграційний аспект: добір матеріалу для занять, форму й їх



проведення (різновиди лекцій, практичних; аудиторні, позааудиторні), а також технології, форми, методи і прийоми, які застосовуються в поєднанні (традиційні, інноваційні).

Для прикладу: зовнішньопредметна інтеграція курсу «Історія української літератури» з дисципліною «Історія та культура України» є очевидною. Контекст історичної доби можна відтворити тільки на основі інтегрованих знань про «дух епохи», тобто про суспільно-політичні події, наукові досягнення, культурно-мистецькі здобутки та художню літературу. Найкращим чином це відобразить графічний систематизатор у вигляді універсальної синхронної таблиці-матриці з відповідними складниками. До цієї таблиці студенти звертаються в процесі вивчення оглядових та монографічних тем, оскільки вона дає підґрунтя і матеріал для розуміння загальної картини історико-літературного періоду, а також допомагає зрозуміти витоки творчості письменників.

Під час опрацювання іншого літературного періоду студенти отримують завдання заповнити окремі розділи самостійно, а коли будуть сформовані відповідні навички використання стратегій критичного мислення, підготувати графічний систематизатор без допомоги викладача. Таким чином знання з різних дисциплін концентруються навколо однієї теми, що дає можливість студентам застосовувати їх у конкретних ситуаціях, тобто оволодівати загальними й предметними компетентностями у взаємозв'язку.

Інтеграційне вивчення монографічних тем репрезентовано в авторській статті (Одйчук Л., 2020) на прикладі теми «Іван Франко: життя і творчість». В електронній медіатеці «Письменник як особистість», яка сформована авторкою дослідження на Google-диску, є мультимедійна презентація «Іван Франко як особистість» (Овдійчук Л., 2016). Основним змістовим матеріалом є уривки з першоджерел (листів, спогадів про письменника, мемуарів самого митця, щоденникових записів) та фотопортрети письменника, дружини, друзів, а також документи, які засвідчують важливі життєві події, фото книг (виданих творів), ілюстрації до творів тощо. У традиційний навчальний процес інтегруються новітні технології, які уможливають візуалізувати і продемонструвати студентам оцифровані раритетні матеріали, спонукати до їх уважного прочитання, розуміння, аналізу, осмислення, критичної оцінки і з'ясувати, як сформувалася така особистість. Апробація відбувалася під час лекційних та практичних занять в аудиторії і дистанційно й дала позитивні результати. Про це свідчать контрольні зрізи у формі анкет, есе, які продемонстрували ефективність авторської методики і виявили підвищення рівня знань з базової дисципліни.

Один із видів інтеграції, зокрема сприймання і розуміння художніх творів з іншими видами мистецтва: музикою, живописом, театром, кіно, є важливим доповненням до аналітико-синтетичної роботи над змістом і формою твору. Окрім того, це ефективний засіб для формування ціннісних орієнтирів майбутнього вчителя української мови та літератури та для реалізації мотиваційно-аксіологічного компонента його фахової підготовки. Сучасні технології (наприклад, пошуковий сервіс Google) дають змогу легко знайти музичні, живописні твори, театральні вистави, кінофільми, які репрезентують українську літературу в інтерпретації сучасних композиторів, артистів, живописців, режисерів, акторів. До прикладу, для ознайомлення з пісенно-музичними інтерпретаціями поезій пропонуємо студентам знайти за покликанням топ-30 пісень на вірші українських поетів, послухати й проаналізувати тексти у взаємодії слова й мелодії, голосу та манери виконання. Для цього спонукаємо студентів залучати знання з музикознавства, зокрема, про сучасні стилі (рок, реп, фанк, фолк).

Запитання, які формуємо, поєднують літературний текст і музику. Що додала мелодія віршу? Який характер мелодії? Який ритм обрано? Чому? Як підсилює зміст музика? Як виконання доповнює сприйняття пісні? Що спільного в цих творчих особистостей: поета, музиканта, виконавця?

Така аналітико-синтетична робота над змістом і формою тексту сприяє інтеграції сприймання і розуміння літературних творів і музики.

Ефективність інтегрування аудиторної та позааудиторної діяльності доведена практикою: авторка статті має досвід організації та проведення літературознавчих турнірів, брейн-рингів, конкурсів, вікторин (у тому числі, й одночасно в онлайн та офлайн режимі), які є ефективним доповненням до лекційних, практичних занять, самостійної роботи студентів з історії української літератури. Наприклад, брейн-ринги «Квітка-Основ'яненко – «батько української прози», «Великий артист зору Іван Нечуй-Левицький», «Пантелеймон Куліш: егоїст і егоцентрик, людина складного, багатого, контроверсійного життя», «Невільник честі» на поєдинку з епохою: життя і творчість Івана Багряного», які відбувалися в Міжнародному економіко-гуманітарному університеті імені академіка Степана Дем'янчука, є прикладом інтеграції навчальної, організаційної, виховної форм діяльності, адже «будь-який заклад освіти – це система полікультурного простору, який оперує мережею смислів освітньої, виховної, ціннісно-культурної, моральної, поведінкової, соціальної спрямованості» (Полянкіна С., 2013, с.77)

В організації та проведенні заходів брали участь студенти четвертого курсу спеціальності «Українська мова та література», «Мова та література (англійська)», учасниками були команди першого, другого, третього курсів (ті, хто не був учасником, допомагали команді в підготовці і брали участь як групи підтримки під час проведення брейн-рингу. Результатом проведення для всіх учасників стали значно глибші і різнобічніші знання з теми «Іван Франко. Життя і творчість» у взаємозв'язках з мистецтвом, перекладознавством, компаративістикою. Окрім формування предметних компетентностей, власне організатори та учасники вчилися працювати в команді, формували навички роботи з ІКТ та з іншими технологіями (проектною, критичного мислення), тобто оволодівали загальними та фаховими компетентностями. Окрім того, це й ціннісно-культурний, моральний, поведінковий, соціальний вплив на особистість студента.

Отже, у процесі інтеграційного вивчення дисципліни «Історія української літератури» у студентів формуються інтегративні знання, уміння та навички, які трансформуються в предметні (у курсі «Історії української літератури») та загальні компетентності, які зазначено в освітньо-професійній програмі: «Здатність вчитися і оволодівати сучасними



знаннями», «Здатність зберігати та примножувати моральні, культурні, наукові цінності і досягнення суспільства на основі розуміння історії та закономірностей розвитку предметної області, її місця у загальній системі знань про природу і суспільство та у розвитку суспільства, техніки і технологій» (Освітньо-професійна програма, 2018).

У процесі такого навчання формується інтеграційно-літературознавча компетентність, що виявляється через мотиваційно-ціннісний, когнітивно-рефлексивний, креативно-діяльнісний складники, вона є вагомим складником професійної підготовки майбутніх учителів української мови та літератури.

### ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

Авторська методика інтегрованого вивчення історико-літературних монографічних тем засвідчила позитивні результати. Змістова та діяльнісна інтеграція допомагає всебічно розкрити запропонований навчальний матеріал, формувати загальні, предметні й фахові компетентності.

З огляду на позитивні результати інтеграційного вивчення монографічних історико-літературних тем, необхідна апробація означеної методики в закладах вищої освіти, які готують майбутніх учителів української мови та літератури. Перспективними є наукові пошуки щодо інтеграційного вивчення «Історії української літератури» та «Історії зарубіжної літератури» на засадах змістової та діяльнісної інтеграції.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

- Базиль Л. О. Формування літературознавчої компетентності майбутніх словесників шляхом інтеграції історико-літературних курсів. URL: <http://gisap.eu/ru/node/717> (дата звернення: 27.11.2020).
- Навчальний план підготовки здобувачів вищої освіти. Галузь знань: Освіта/Педагогіка Спеціальність 014 Середня освіта (Українська мова та література). Освітній рівень: Бакалавр. 2018. URL: <https://www.megu.edu.ua/uk/istoriko-filologichnij/kafedra-ukrainskoi-movi-ta-literaturi/> (дата звернення: 27.11.2020).
- Нічишина В. В. (2014) Про науково-теоретичні засади підвищення ефективності професійної підготовки майбутніх учителів на основі інтегративного підходу. Наукові записки. Сер. Пед. науки. Кіровоград, №134. С.178 – 182.
- Овдійчук Л. М. Іван Франко як особистість. Мультимедійна презентація. URL: <https://drive.google.com/file/d/1c7Dqgign1m1ANQTPg2l1R8BCGTm9Ew6O/view?usp=sharing> (дата звернення: 27.11.2020).
- Овдійчук Л. М. (2020) Інтеграційне вивчення історико-літературних монографічних тем у процесі підготовки майбутніх учителів української мови та літератури. Теоретична і дидактична філологія: збірник наукових праць. Серія «Філологія». Переяслав: Домбровська Я. М. Випуск 33. С. 66-78.
- Освітня професійна програма 014 Середня освіта (Українська мова та література). 2018. URL: <http://www.megu.edu.ua/wp-content/uploads/2020/04/OPP-2016-2018-uml.pdf> (дата звернення: 27.11.2020).
- Полянкіна, С. Ю. (2013) Понятіе интеграции в категориальном аппарате философии образования. Интеграция образования. №2. С.76-82.

### REFERENCES

- Bazyl, L. O. (2020) Formuvannia literaturoznavchoi kompetentnosti maibutnix slovesnykiv shliakhom intehtratsii istoryko-literaturnykh kursiv [Formation of literary competence of future linguists through integration of historical and literary courses]. URL: <http://gisap.eu/ru/node/717> (data zvernennia: 14.10.2020).
- Navchalnyi plan pidhotovky zdobuvachiv vyshchoi osvity. Haluz znan: Osvita/Pedahohika Spetsialnist 014 Serednia osvita (Ukrainska mova ta literatura). Osvitnii riven: Bakalavr (2018) [Curriculum for higher education. Field of knowledge: Education / Pedagogy Specialty 014 Secondary education (Ukrainian language and literature). Educational level: Bachelor. 2018]. URL: <https://www.megu.edu.ua/uk/istoriko-filologichnij/kafedra-ukrainskoi-movi-ta-literaturi/> (data zvernennia: 27.11.2020).
- Nichyshyna, V. V. (2014) Pro naukovo-teoretychni zasady pidvyshchennia efektyvnosti profesiinoi pidhotovky maibutnix uchyteliv na osnovi intehtratyvnoho pidkhodu [On scientific and theoretical principles of improving the effectiveness of professional training of future teachers on the basis of an integrative approach]. Naukovi zapysky. Ser. Ped. nauky. Kirovohrad, 134, 178 – 182.
- Ovdiichuk, L. M. Ivan Franko yak osobystist. Multymediina prezentatsiia [Ivan Franko as a person. Multimedia presentation]. URL: <https://drive.google.com/file/d/1c7Dqgign1m1ANQTPg2l1R8BCGTm9Ew6O/view?usp=sharing> (data zvernennia: 14.10.2020).
- Ovdijchuk, L. M. (2020) Integhracijne vyvchennja istoryko-literaturnykh monoghrafichnykh tem u procesi pidhotovky maibutnix uchyteliv ukrainskohoji movy ta literatury [Integrative study of historical and literary monographic topics in the process of training future teachers of Ukrainian language and literature. Theoretical and didactic philology: a collection of scientific papers]. Teoretychna i dydaktychna filologhija: zbirnyk naukovykh pracj. Serija «Filologhija», 33, 66-78.
- Osvitnia profesiina prohrama 014 Serednia osvita (Ukrainska mova ta literatura). 2018 [Educational professional program 014 Secondary education (Ukrainian language and literature)]. URL: <http://www.megu.edu.ua/wp-content/uploads/2020/04/OPP-2016-2018-uml.pdf> (data zvernennia: 30.09.2020).
- Poljankina, S. Ju. (2013) Ponjatje integracii v kategorial'nom apparate filosofii obrazovanija [The concept of integration in the categorical apparatus of the philosophy of education]. Integracija obrazovanija, 2, 76-82.

Статтю подано до редколегії 12.06.2020 р.  
Рекомендовано до друку 02.07.2020 р.



**Наталія Салига,**

кандидат педагогічних наук,  
доцент кафедри педагогіки та освітнього  
менеджменту імені Богдана Ступарика  
ДВНЗ «Прикарпатський національний  
університет імені Василя Стефаника»  
(м. Івано-Франківськ, Україна)

**Nataliia Salyha,**

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,  
Vasyl Stefanyk Precarpathian National University  
(Ivano-Frankivsk, Ukraine)  
*natalii58@ukr.net*

**УДК 371.15+377.112.4+371.13+378.22.****ФОРМУВАННЯ МЕТОДИЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ  
ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ НА ЕТАПІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ**

**Анотація.** Стаття присвячена проблемі формування методичної культури майбутніх викладачів закладів вищої освіти на етапі професійної підготовки. Особлива увага приділена необхідності підготовки майбутніх викладачів до роботи зі студентською молоддю. У статті представлено характеристики методичної культури викладача закладу вищої освіти, обґрунтовано необхідність її формування для успішної професійної діяльності в умовах оновлення вищої школи, проаналізовано особливості та функціональні можливості педагогічного середовища, його роль у системі професійної підготовки майбутніх викладачів. Проаналізовано наукові підходи щодо визначення поняття «методична культура», уточнено сутність феномена «методична культура майбутнього викладача ЗВО». Запропоновано шляхи формування методичної культури майбутнього викладача на етапі магістерської підготовки. Дотримання педагогічних умов (наповнення змісту навчальних дисциплін знаннями про методичну культуру викладача ЗВО; використання інтерактивних технологій з метою підвищення мотивації до формування власної методичної культури; врахування вікових особливостей студентської молоді тощо) забезпечує постійний цілеспрямований вплив на формування досліджуваної нами якості.

Автор доводить актуальність формування методичної культури викладача як однієї з важливих особистісно-професійних якостей та зазначає, що це складне, багаторівневе і системне утворення. У статті підкреслено, що зміст предметів психолого-педагогічного циклу, які викладаються студентам спеціальності «Освітні, педагогічні науки», сприяє зростанню професіоналізму, збагаченню знань, забезпечує розвиток цілісної творчої особистості та формує методичну культуру майбутніх викладачів ЗВО на етапі професійної підготовки. Методи дослідження спрямовувалися на опис сутності змісту статті, цілісного уявлення про проблему, зазначену у темі. Результати наукової розвідки засвідчили, що нагальною сьогодні є потреба удосконалити наукові уявлення про суть та структуру поняття «методична культура майбутнього викладача ЗВО», виявити її структурні компоненти, принципи та фактори формування. Подальшої уваги заслуговує розгляд питання методичної культури майбутнього викладача, яка спрямована на підвищення ефективності його майбутньої діяльності та розвиток професійно-особистісних якостей.

**Ключові слова:** заклад вищої освіти, професійна діяльність, майбутній викладач, методична культура.

**DEVELOPMENT OF METHODOLOGICAL CULTURE OF FUTURE LECTURERS OF  
HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS AT THE STAGE OF PROFESSIONAL TRAINING**

**Abstract.** The article deals with the problem of developing the methodological culture of future lecturers of higher education institutions (HEI) at the stage of professional training. It is focused on the need to prepare future lecturers to working with student youth.

The article presents the characteristics of the methodological culture of a lecturer of higher education institution, substantiates the necessity of its development for successful professional activity in conditions of reforms in higher education, analyzes the features and functionality of the pedagogical environment, its role in the system of professional training of future lecturers. It analyzes scientific approaches to the definition of the concept of «methodological culture» and specifies the nature of the phenomenon called «methodological culture of the future HEI lecturer». It offers the ways to develop the methodological culture of the future lecturer at the stage of obtaining the master's degree as well.

The relevance of the article is evident in the substantiation of the content and components of the methodological culture of the future HEI lecturer; in the training of a lecturer who has mastered new technologies, methods, forms, means of teaching and educating student youth; in identifying potential opportunities within the educational space of an higher education institution.

Abiding by pedagogical conditions (filling the content of disciplines with knowledge about methodological culture of the HEI lecturer; use of interactive technologies in order to increase the motivation of students to develop their own



methodological culture; taking into account age-related peculiarities of student youth) provides constant purposeful influence on development of the researched quality.

The author proves the importance of developing the methodological culture of the lecturer as one of the important personal and professional qualities and notes that this is a complex, multilevel and systematic formation. The article emphasizes that the content of the subjects of the psychological and pedagogical cycle taught in the specialty «Educational, Pedagogical Sciences» promotes the growth of professionalism, enrichment of knowledge as well as ensures the development of a holistic creative personality and forms the methodological culture of future lecturers.

Despite the large number of scientific papers dealing with the study of various aspects of the methodological culture of the future lecturers of higher education institution, it should be noted that there is no well-established definition of this concept in the psychological and pedagogical literature yet.

Research methods were aimed at describing the essence of the article content, a presenting the holistic view of the problem mentioned in the title.

The results of scientific research showed that there is an urgent need to improve scientific idea about the essence and structure of the concept of «methodological culture of the future HEI lecturer», to identify its structural components, principles and factors of its formation. Research of the methodological culture of the future lecturers with an aim to improve the efficiency of further professional activity and development of their professional and personal qualities deserves further consideration.

**Keywords:** higher education institution, professional activity, future lecturer, methodological culture.

## ВСТУП

**Постановка проблеми.** В умовах реформаційних процесів, які відбуваються у сучасному суспільстві, спостерігається підвищення інтересу вчених до аналізу проблем професійної підготовки викладача закладу вищої освіти (ЗВО). Адже саме йому належить здійснювати практичну реалізацію розпочатих реформ. Для цього викладач ЗВО має глибоко усвідомлювати місце та роль освітніх процесів у світовому культурному просторі, поєднувати глибокі фундаментальні теоретичні знання, бути готовим до здійснення ефективної професійної діяльності.

Необхідною складовою не тільки професійної майстерності педагога, але й освітнього процесу в цілому є методична культура. Зростання значущості методичної діяльності в роботі викладача ЗВО підвищує вимоги саме до його методичної культури, вимагає нового осмислення її суті. Тобто завданням сучасного закладу вищої освіти є не тільки давати теоретичні знання майбутнім педагогам, але й формувати креативного викладача. При цьому у процесі його підготовки повинні бути реалізовані два важливих аспекти – професійний та культурний. Це зумовлює важливість методичної підготовки майбутніх викладачів ЗВО, адже сьогодні немає жодного сумніву, що неналежна увага до цієї проблеми призведе до падіння якості професійної діяльності, зниження її ефективності.

**Аналіз наукових досліджень і публікацій.** Аналіз сучасних наукових публікацій уможливує висновок, що увага більшості провідних учених в основному зосереджена на дослідженнях проблеми методичної підготовки вчителів закладів початкової та середньої освіти. Не так багато за останні десятиріччя публікацій, присвячених дослідженню проблеми методичної культури майбутнього викладача ЗВО.

Вчені, які спеціально займаються питаннями вдосконалення змісту професійної освіти (Дубасенюк О., Гриньова Т., Зязюн І., Кремень В. та ін.) зазначають, що, на жаль, підготовка майбутнього викладача у закладах вищої освіти не забезпечує його конкурентоспроможності та високого рівня професіоналізму. Проблеми методичної культури педагога присвятили свої наукові напрацювання Ковтун Г., Лаврентьева О., Мартиненко О., Нікула Н., Симоненко Л. та ін.

Вчені Зубков О., Княжева І., Мартиненко Г., Нікуліна Н. відзначають, що методична культура викладача ЗВО є стрижнем його професійно-педагогічної культури, яка допомагає вийти на якісно новий загальнонауковий, дослідницький рівень, робить його основні функції в освітньому процесі ефективними та дієвими.

Дослідники Таможня О., Павленко О., Федірчик Т. визначають стратегії розвитку методичної культури майбутнього викладача ЗВО на етапі магістерської підготовки.

Незважаючи на значну кількість досліджень, проблема методичної культури майбутнього викладача ЗВО поки що представлена фрагментарно, оскільки розкриває тільки загальні аспекти і потребує теоретичного дослідження та практичного розв'язання. Малодослідженими залишаються проблеми функцій, визначення сутності методичної культури як цілісного утворення, характерних особливостей формування та ін. Ця проблема потребує подальшого дослідження.

## МЕТА І ЗАВДАННЯ ДОСЛІДЖЕННЯ

Усунення суперечності між необхідністю перетворення методичного досвіду в надбання майбутнього викладача ЗВО, формування його наукового світогляду та недостатньою мотивацією до підвищення рівня власної методичної культури в умовах сьогодення вплинули на обрання мети дослідження – здійснити аналіз теоретичних аспектів особливостей формування методичної культури майбутніх викладачів ЗВО, характеризувати її складові, окреслити шляхи оптимізації на етапі професійної підготовки.

## МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ

Для досягнення окресленої мети використовувалися методи дослідження: аналіз науково-педагогічної літератури, синтез, узагальнення, систематизація, що дозволило виявити особливості процесу формування методичної культури майбутніх викладачів ЗВО.



## РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ

Наукові проблеми, що пов'язані з формуванням у майбутніх викладачів ЗВО методичної культури, залишаються у полі зору сучасних науковців. Сьогодні у науковому обігу з'явився новий феномен – методична культура викладача, який є правомірною та нагальною потребою часу. І хоча на сьогоднішній день існує значна кількість наукових напрацювань у цьому напрямку, однак поняття «методична культура викладача ЗВО» ще остаточно не прийнято в науковій літературі та знаходиться тільки на етапі свого становлення.

Упродовж тривалого періоду досліджуваній нами феномен висвітлювався тільки в контексті професійно-педагогічної культури педагога, «який впливає на успішність виконання провідної діяльності – конструювання нового знання і обґрунтування доцільного для цього інструментарію» (Лаврентева О., 2015).

Тільки наприкінці ХХ ст. досліджувана нами проблема стала активніше вивчатись науковцями. Так, Барабанщикова А., Бондаревська Є., Гриньова В. та ін. присвятили свої дослідження умовам, принципам та методам формування професійно-педагогічної культури педагога.

Фіцула М. небезпідставно вважає, що професійна діяльність викладача закладу вищої освіти «спрямована на навчання, виховання й розвиток студентів, формування у них професійних умінь та навичок, виховання активної життєвої позиції. Педагог сучасного ВНЗ у своїй професійній діяльності поєднує функції викладача, науковця, менеджера, які реалізуються в таких видах діяльності: методична (підвищення якості навчально-виховного процесу, забезпечення його відповідними засобами і матеріалами, при цьому методична культура викладача – це показник його високої творчої активності та вагомий чинник удосконалення процесу освіти)» (Фіцула М., 2006).

З цього приводу слушно зауважує Кремень В.: «Ключовою фігурою в освітньому процесі є саме педагог, який повинен мати найвищий рівень особистісно-орієнтованої педагогічної та науково-педагогічної культури, яка розкривається через гуманістичну позицію; психолого-педагогічну компетентність та мислення; освіченість, уміння працювати зі змістом і технологіями навчання; здатність до творчості; культури професійної поведінки; уміння саморегуляції власної діяльності» (Кремень В., 2009).

Сушенцева Л. справедливо наголошує, що в умовах сучасних реалій вимоги до викладача зовсім інші, ніж кілька десятиліть років тому: «Змінилися зміст, методи, форми, засобів навчання й виховання та переосмисленні ролі особистості педагога професійного навчання, вимог до рівня його загального та професійного розвитку, фахової майстерності тощо» (Сушенцева Л., 2013).

Сучасні вчені (Лаврентьева О., Мартиненко О., Ковтун Г. та ін.) справедливо вважають, що методична культура педагога допомагає перетворити методичний досвід у надбання майбутнього фахівця, фактор розвитку його особистості, творчого мислення, формування наукового світогляду й ціннісної позиції.

Серед головних якостей викладача ЗВО Федірчик І. виділяє «систематичне і планомірне підвищення своєї професійної компетентності; готовність до творчої професійної діяльності; уміння адекватно оцінювати свій рівень професійної компетентності» (Федірчик Т., 2013).

Ми погоджуємося із Княжевою І., яка виокремлює культурологічну та педагогічну складові методичної культури майбутніх викладачів ЗВО, відзначаючи, що кожна з них виконує певні функції, а саме: «регулятивну (управління процесом формування певного набору професійно-особистісних якостей); креативну (вміння знайти правильне вирішення будь-якої педагогічної ситуації); інформаційну (відбір інформації, інтеграція навчального та наукового матеріалу, використання інформаційно-комунікативних технологій); комунікативну (взаємодія магістрів між собою та з викладачем); когнітивну для (зростання та професіоналізація, гуманізація освітнього процесу), прогностичну (визначення перспектив подальшого розвитку освіти)» (Княжева І., 2013).

Ми розділяємо точку зору вченої, яка характеризує сутнісні ознаки феномена «методична культура майбутнього викладача ЗВО», під яким вона розуміє «системне динамічне особистісне утворення, що включає себе ряд компонентів, має власну структуру, вибірково взаємодіє із зовнішнім середовищем і володіє інтегративною властивістю цілого, що не зводиться до властивостей окремих частин. Виокремлення феномену методичної культури педагога як інтегративної характеристики його загальної і професійно-педагогічної культури, зумовлене специфікою педагогічної діяльності, процесом досягнення внутрішньої взаємовідповідності компонентів змісту педагогічної культури» (Княжева І., 2011).

Низка вчених (Зязюн І., Кремень В., Павленко О., Федірчик Т. та ін.) вказують на недостатній рівень професійної підготовки майбутнього педагога у закладах вищої освіти. З метою її покращення Зязюн І. пропонує забезпечити реальну підготовку, а саме: «педагога-дослідника, який володіє методами наукового пізнання й інтерпретації даних, здатного до метапредметного осмислення навчального матеріалу; педагога, який вільно володіє іноземною мовою й комп'ютерними технологіями; педагога-психолога, здатного бачити в дитині передусім людину з усіма її особливостями, бажаннями й проблемами і лише потім – учня, суб'єкта навчання й виховання; педагога, спроможного по-новому організувати навчальний процес, підготувати в достатньому обсязі не лише творців інтелектуальних ресурсів, особливо наукових знань, але й інноваційних особистостей» (Зязюн І., 2004).

Аналіз наукової літератури засвідчує, що для феномена «методична культура майбутнього викладача ЗВО» характерна термінологічна альтернативність, так як його суть по різному трактується дослідниками. Найбільш поширеними в науковій літературі є наступні визначення методичної культури майбутнього викладача ЗВО.

У зв'язку із вищевикладеним, привертає увагу дослідницька позиція Комкової Є. «Методична культура, – зазначає вчена, – є багатофункціональним та складним явищем, що шляхом складних взаємозв'язків поєднує в собі, з одного боку, елементи професійно-педагогічної культури, професійної компетентності, а з іншого, – методологічні знання, уміння, здібності, ціннісні детермінанти пізнавальної діяльності та певні індивідуально-гностичні особливості.



Її структура, ймовірно, за аналогією із загальною культурою повинна включати ядро чи кілька таких концентрів із тих рис особистості вчителя, які вможливають духовно-практичне освоєння ним на логічній основі педагогічної діяльності в розмаїтті її проявів» (Комкова Є., 2012).

Нам імponує точка зору Гершунського Б., який досліджував етапи формування методичної культури, своєрідні ієрархічні «сходинки». «Перша, – вважає дослідник, – це методична грамотність як мінімально необхідний рівень методичних знань, умінь, навичок, творчих, світоглядних і поведінкових якостей особистості, необхідний для здійснення методичної діяльності; основа, стартові можливості для наступного розвитку. Друга сходинка вирізняється кількісними характеристиками своїх складових (об'ємом, широтою і глибиною відповідних знань, умінь, навичок, світоглядних і поведінкових характеристик) – методична освіченість. Третя – методична компетентність, до змісту якої входить володіння різноманітними методами навчання, знання психологічних механізмів засвоєння знань і вмінь у процесі навчання» (Гершунський Б., 1998).

Таможня О. аналізує проблему методичної культури в контексті методичної компетентності та результату професійної підготовки майбутнього педагога, що «виражається в його особистісній і функціональній готовності ефективно виконувати всі види професійної діяльності, що визначаються функціональною структурою методичного мислення. Методична компетентність передбачає здатність викладача до усвідомлення закономірностей своєї професійної діяльності та створення моделі переходу теорії в педагогічну практику. Наступна сходинка – методична культура, що передбачає вихід на рівень культури як «вищого прояву людської освіченості і професійної компетентності», на якому може в найповніше виразитися людська індивідуальність. Саме вона дозволяє майбутньому викладачеві не починати свій шлях у професії із «професійної робінзонади», не тільки користуватися колективною мудрістю попередників, бути не лише пасивним її споживачем, а бути генератором, виробником власного досвіду, нових культурних цінностей» (Таможня О., 2010).

У контексті нашої роботи цікавими є матеріали, узагальнені вченим Павленко О., який вважає, що методична культура викладача ЗВО включає: «1) навчально-методичну (діяльність, пов'язану з удосконаленням методів, форм, технологій навчання та методикою викладання конкретної навчальної дисципліни, підготовкою до аудиторних занять, розробкою нормативно-програмового та навчально-методичного забезпечення навчального процесу); 2) науково-методичну (діяльність, спрямовану на вивчення й узагальнення передового досвіду організації навчального процесу у ВНЗ розробку та втілення інноваційних методів і технологій навчання, розробку методів контролю й управління якістю підготовки студентів на всіх етапах навчання, творчу та науково-дослідну роботу викладача для узагальнення й опису результатів своєї науково-дослідної діяльності); 3) організаційно-методичну (діяльність, що потребує від викладача наявності педагогічного досвіду та самоорганізації, розвинутої рефлексії, передбачає участь у роботі вчених і методичних рад ВНЗ, у системі управління ВНЗ (ректор, проректор, декан, завідувач кафедри), у підготовці та проведенні методичних заходів, експертизі забезпечення й методичного супроводу навчального процесу). Після аналізу наукових підходів до вивчення методичної діяльності сформувався розуміння того, що якість методичної діяльності викладача економіки та її високі результати залежать від сукупності факторів: від рівня розвитку потреб викладача, його мотивації, особистісних якостей і здібностей, від сукупності засобів методичного характеру, що впливають на активність особистості та визначають вибір засобів, прийомів і методів досягнення освітніх цілей. Проведення методичної діяльності неможливе без розвинутої методичної культури викладача економіки. Як видається, у методичній діяльності викладача економіки поступово відбувається перехід знань, умінь, творчих здібностей у внутрішні переконання, що впливає на самосвідомість, саморозвиток викладача економіки» (Павленко О., 2011).

### **ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ**

Отже, узагальнення напрацювань учених дозволяє нам розуміти під поняттям «методична культура майбутнього викладача ЗВО» один із напрямків його професійної підготовки та обов'язковий компонент професіоналізму. Ґрунтуючись на теоретичному аналізі наукової літератури, можемо дійти висновків, що професійна діяльність майбутнього викладача ЗВО залежить від рівня його методичної культури, яка дозволяє йому стати більш компетентним у питаннях навчання, чітко окреслити його цілі та оптимальні шляхи їх досягнення, відкриває перспективи професійного зростання та вдосконалення майстерності.

Методична культура поєднує навчально-методичну, науково-методичну та організаційно-методичну діяльність і є інтегральною характеристикою особистості майбутнього викладача ЗВО, способом самореалізації у передачі знань, організації процесу навчання, створення умов для повноцінної педагогічної взаємодії. Окрім того, вона містить знання, вміння та навички, практичний досвід у застосуванні методики навчання студентів, готовність розв'язувати різні методичні завдання та здатність до постійного самовдосконалення.

Вважаємо, що у майбутніх викладачів ЗВО не розвинуті достатньою мірою такі навички, як: здатність організувати освітній процес, аудиторну та самостійну роботу, використовувати нові педагогічні та інформаційно-комунікативні технології, конструювати світоглядний зміст лекції, ставити конкретні цілі тощо.

Подальшого вивчення потребує розробка педагогічних умов та етапів формування методичної культури; вивчення стану сформованості методичної культури на етапі магістерської підготовки та під час проходження асистентської практики.

### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

- Гершунський, Б. (1998). Образование в третьем тысячелетии: гармония знания и веры. Педагогика, 2, 49–57.  
Гринова, В. (2001). Формування педагогічної культури майбутнього вчителя (теоретичний та методичний аспекти). Автореф. дис. д-ра. пед. наук. Харківський державний педагогічний університет ім. Г.С. Сковороди, Київ.





- Зубков, О. (2007). Развитие методической компетентности учителей в условиях модернизации общего образования. Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Челябинский государственный педагогический университет. Екатеринбург.
- Зязюн, І. (2004). Педагогічна майстерність : монографія. Київ: Вища школа.
- Княжева, І. (2011). Методична культура педагога як інтегративна характеристика його загальної і професійно-педагогічної культури. Психолого-педагогічні проблеми сільської школи, 39, 44.
- Калінська, О. (2016). Сутність та структура педагогічної майстерності викладача вищого навчального закладу. Молодий вчений, 10 (37), 240-244.
- Княжева, І. (2013). Методична підготовка майбутніх викладачів педагогічних дисциплін в умовах магістратури. Психолого- педагогічні науки, 1, 177-181.
- Козловський, Ю. (2016). Наукова освіта викладача вищого навчального закладу. Сучасні інформаційні технології та інноваційні методи навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми, 46, 215–218.
- Комкова, Е. (2012). Методология, теория и методы психологических исследований : учебно-методический комплекс. Минск : Из-во МИУ.
- Кремень, В. (2009). Філософія людиноцентризму в стратегіях освітнього простору: монографія. Київ : Педагогічна думка.
- Лаврентьєва, О. (2015). Теоретичні і методичні засади розвитку методологічної культури майбутніх учителів природничих дисциплін у процесі професійної підготовки. Автореф. дис. канд. пед. наук. Ін-т пед. освіти і освіти дорослих. Київ.
- Мартиненко, О., Ковтун Г. (2016). Формування методичної компетентності вчителя математики та економіки. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології, 3 (57), 398-406.
- Нікула, Н. (2016). Критерії та показники сформованості методичної культури майбутніх учителів початкових класів. Актуальні проблеми педагогіки, психології та професійної освіти, 2.
- Павленко, О. (2011). Методична діяльність викладача економіки як педагогічна проблема наукові записки. Педагогічні науки, 167. С.35, 33-39.
- Симоненко, Л. (2013). Методична компетентність як складник професійної компетентності вчителя української мови. Науковий вісник Донбасу, 2.
- Сушенцева, Л. (2013). Мобільність майбутнього педагога професійного навчання. URL: [http://lib.iitta.gov.ua/1309/1/statija\\_poland\\_2013\\_sushenceva.pdf](http://lib.iitta.gov.ua/1309/1/statija_poland_2013_sushenceva.pdf).
- Таможня, Е. (2010). Система методической подготовки учителя географии в педагогическом вузе в условиях модернизации образования. Автореф. дис. док. пед. наук. Московский педагогический государственный университет.
- Федірчик, Т. (2013). Професійно значущі якості викладача вищої школи як особистісна складова його педагогічного професіоналізму. Молодь і ринок, 5, 77–82.
- Фіцула, М. (2006). Педагогіка вищої школи : навч. посіб. Київ : Академвидав.

## REFERENCES

- Gershunskij, B. (1998). Obrazovanie v tret'em tysjacheletii: garmonija znanija i very. Pedagogika, 2, 49–57.
- Hrynova, V. (2001). Formuvannia pedahohichnoi kultury maibutnoho vchytelia (teoretychni ta metodychni aspekty). Avtor. dys. d-ra. ped. nauk. Kharkivskiy derzhavnyi pedahohichnyi universytet im. H.S. Skovorody, Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy. Kyiv.
- Zubkov, O. (2007). Razvitie metodicheskoy kompetentnosti uchitelej v usloviyah modernizacii obshhego obrazovaniya. Avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. Cheljabinskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet. Ekaterinburg.
- Ziazun, I. (2004). Pedahohichna maisternist : monohrafiia. Kyiv: Vyshcha shkola.
- Kniazheva, I. (2011). Metodichna kultura pedahoha yak intehratyvna kharakterystyka yoho zahalnoi i profesiino-pedahohichnoi kultury. Psykholoho-pedahohichni problemy silskoi shkoly, 39, 44-51.
- Kalinska, O. (2016). Sutnist ta struktura pedahohichnoi maisternosti vykladacha vyshchoho navchalnoho zakladu. Molodyi vchenyi, 10 (37), 240-244.
- Kniazheva, I. (2013). Metodichna pidhotovka maibutnikh vykladachiv pedahohichnykh dystsyplin v umovakh mahistratury. Psykholoho-pedahohichni nauky, 1, 177-181.
- Kozlovskiy, Yu. M. (2016). Naukova osvita vykladacha vyshchoho navchalnoho zakladu. Suchasni informatsiini tekhnologii ta innovatsiini metodyky navchannia u pidhotovtsi fakhivtsiv: metodolohiia, teoriia, dosvid, problemy 46, 215–218.
- Komkova, E. (2012). Metodologija, teorija i metody psihologicheskikh issledovanij : uchebno-metodicheskij kompleks. Minsk : Iz-vo MIU.
- Kremen, V. (2009). Filosofii ljudynotsentryzmu v stratehiakh osvitnoho prostoru : monohrafiia. Kyiv : Pedahohichna dumka.
- Lavrentieva, O. (2015). Teoretychni i metodychni zasady rozvytku metodolohichnoi kultury maibutnikh uchyteliv pryrodnychkh dystsyplin u protsesi profesiinoi pidhotovky. (Avtoref. dys. kand.ped.nauk). In-t ped. osvity i osvity doroslykh. Kyiv.
- Martynenko, O., Kovtun H. (2016). Formuvannia metodichnoi kompetentnosti vchytelia matematyky ta ekonomiky. Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnologii, 3 (57), 398-406.
- Nikula, N. (2016). Kryterii ta pokaznyky sformovanosti metodichnoi kultury maibutnikh uchyteliv pochatkovykh klasiv. Aktualni problemy pedahohiky, psykholohii ta profesiinoi osvity, 2.
- Pavlenko, O. (2011). Metodichna diialnist vykladacha ekonomiky yak pedahohichna problema naukovy zapysky. Pedahohichni nauky, 167, 33-39.
- Symonenko, L. (2013). Metodichna kompetentnist yak skladnyk profesiinoi kompetentnosti vchytelia ukrainskoi movy. Naukovyi visnyk Donbasu, 2.
- Sushentseva, L. (2013). Mobilnist maibutnoho pedahoha profesiinoho navchannia. Retrieved from [http://lib.iitta.gov.ua/1309/1/statija\\_poland\\_2013\\_sushenceva.pdf](http://lib.iitta.gov.ua/1309/1/statija_poland_2013_sushenceva.pdf).
- Tamozhnaja, E. (2010). Sistema metodicheskoy podgotovki uchitelja geografii v pedagogicheskom vuze v usloviyah modernizacii obrazovaniya. Avtoref dis.dok. ped. nauk. Moskovskij pedagogicheskij gosudarstvennyj universitet.
- Fedirchik, T. (2013). Profesiino znachushchi yakosti vykladacha vyshchoi shkoly yak osobystisna skladova yoho pedahohichnoho profesionalizmu. Molod i ryнок, 5, 77–82.
- Fitsula, M. (2006). Pedahohika vyshchoi shkoly : navch. posib. Kyiv : Akademvydav.

Статтю подано до редколегії 10.08.2020 р.

Рекомендовано до друку 01.09.2020 р.



## Розділ V. ПРОБЛЕМИ НАВЧАННЯ І ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ У ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ ГІРСЬКИХ РЕГІОНІВ

doi: 10.15330/msuc.2020.23.121-127

**Валентина Богута,**

кандидат педагогічних наук,  
доцент кафедри початкової освіти, природничих і  
математичних дисциплін та методик їх викладання,  
Полтавський національний педагогічний університет  
імені В. Г. Короленка  
(м. Полтава, Україна)

**Valentina Boguta,**

Candidate of Pedagogical Sciences,  
Associate Professor of Primary Education, Natural and  
Mathematical Disciplines and Methods of Teaching,  
Poltava National Pedagogical University  
named after VG Korolenko  
(Poltava, Ukraine)  
*boguta.valentina@gmail.com*  
ORCID ID 0000-0003-1577-3770

**37.015.31:792.8-053.5**

### ФОРМУВАННЯ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ПРОЦЕСІ МИСТЕЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

**Анотація.** У статті на основі аналізу наукової психолого-педагогічної та мистецтвознавчої літератури узагальнено ідеї вчених щодо формування творчих здібностей особистості й на основі теоретичного аналізу щодо сутності творчої діяльності, форм та методів формування творчих здібностей особистості та особливостей їх прояву у молодших школярів встановлено, що хореографічні творчі здібності є якістю особистості, її інтегральною характеристикою.

Актуальність проблеми зумовлена потребою усунення суперечності між завданнями інноваційної системи гуманістичної освіти та традиційним змістом і методиками викладання предметів мистецького циклу. Мета дослідження полягає в обґрунтуванні й розкритті змісту методики формування творчих здібностей дітей молодшого шкільного віку у процесі хореографічної діяльності, яка передбачає поетапну реалізацію системи завдань творчого характеру. Їх змістовий компонент передбачає формування стійкої позитивної мотивації до творчого самовираження у хореографічній діяльності, послідовне розширення і закріплення інтерпретаційних та імпровізаційних способів збагачення суб'єктивної танцювальної пластично-образної лексики, розвиток логічно-образного мислення, творчої уяви і фантазії, формування ціннісного досвіду самореалізації дитини молодшого шкільного віку із акцентуацією індивідуальної траєкторії розвитку.

Результати наукової розвідки засвідчили, що поетапна реалізація системи завдань творчого характеру «відкритого» типу із дотриманням необхідних та достатніх педагогічних умов забезпечує постійний цілеспрямований вплив на формування досліджуваної якості.

**Ключові слова:** формування творчої особистості, хореографічні творчі здібності, діти молодшого шкільного віку, методика організації творчої діяльності, педагогічні умови.

### FORMATION OF CREATIVE ABILITIES OF JUNIOR SCHOOLCHILDREN IN THE PROCESS OF ARTISTIC ACTIVITY

**Abstract.** The change of the educational paradigm necessitates a rethinking of the sphere of formation of the creative personality and the development of effective methods that correspond to modern theoretical principles and methodological developments. Given that the abilities developed in artistic activity are extrapolated to all other activities of the individual, the presented empirical study presents the author's method of forming the creative abilities of primary school children by means of choreographic art. To achieve this goal, theoretical (generalization of pedagogical, psychological, art scientific works, normative documents and educational publications), empirical (study, analysis and generalization of experience of children's amateur creative associations; conversations, surveys, independent characteristics, product analysis) were used. activities; pedagogical experiment) and statistical methods (method of mathematical statistics).



Criteria for the formation of the studied quality justifiably chosen emotional-sensory, basic individual-functional, value-creative.

The method involves a phased (motivational-perceptual, compilative-transformative, productive-creative) implementation of a system of creative tasks of "open" type (tasks-analogies, tasks for the formation of skills to interpret and improvise with dance vocabulary, tasks for self-perception, tasks for enriching dance vocabulary, tasks for mastering elementary acting skills, tasks of partial-problematic nature, tasks for mastering the basics of dance composition) with observance of necessary and sufficient pedagogical conditions (creation of pedagogically comfortable educational environment; motivation of creative interpretive and improvisational activity of primary school children in choreographic activity; use innovative forms and methods). Their interrelation in the educational process of choreographic education of children of primary school age provides a constant purposeful influence on the formation of the studied quality.

Critical analysis of experimental data led to the conclusion that the effectiveness of creative plastic and figurative self-expression of junior high school students depends on creating emotionally enriched situations in the choreographic creative process, providing individual trajectory of development, systematic practice in ways of transforming activities type of activity in the implementation of their own "I-concept".

**Keywords:** formation of creative personality, choreographic creative abilities, children of primary school age, methods of organization of creative activity, pedagogical conditions.

## ВСТУП

**Постановка проблеми.** За експертними оцінками, нині найбільш затребуваними на ринку праці є вміння навчатися впродовж життя, критично мислити, ставити цілі та досягати їх, працювати в команді, спілкуватися у багатокультурному середовищі тощо. Зважаючи на це, сучасна педагогічна наука прагне активізувати процес формування особистості та робить суттєві кроки для переходу від навчання як процесу передачі знань, умінь й навичок до проектування індивідуальної траєкторії особистісного розвитку дитини на засадах компетентнісного підходу та педагогіки партнерства, що покладені в основу концепції Нової української школи.

Окрім цього, на переконання Л. Гриневич, «потужну державу забезпечить згуртована спільнота творчих людей» (Гриневич Л., 2016). Цілком логічно, що творчі здібності особистості, до яких, зокрема, належать потяг до пошуку нової інформації, ініціативність та наполегливість, вміння бачити проблеми у буденності, здатність до висунення гіпотез й оригінальних ідей, схильність до дослідницької діяльності, розвинена уява і фантазія, пошуково-перетворюючий стиль мислення у майбутньому спричинять найбільш суттєві прогресивні зміни у соціумі. У такому контексті цінною є наукова позиція Л. Масол, яка, аргументуючи переконання щодо можливостей використання художньо-педагогічних технологій у формуванні особистості молодшого школяра підкреслює, що «творчі здібності, розвинені на уроках мистецтва, екстраполюються на усі інші види діяльності особистості» (Масол Л., 2006).

**Аналіз наукових досліджень і публікацій.** У наукових дослідженнях вітчизняних учених означену проблему висвітлено в різних аспектах: загальні питання формування творчої особистості (Виготський Л., Костюк Г., Крутецький В., Леонтьєв О., Рубінштейн С. та інші); сутність творчої діяльності, її етапи, методи навчання (Алексюк А., Бондар В., Лук О., Матейко А., Оніщук В., Роменець В., Розумовський В., Рудницька О., Савченко О., Чорна Л. та інші); специфіка творчих здібностей, зокрема, молодших школярів, та збагачення їхнього творчого потенціалу (Бех І., Андреев В., Богоявленська Д., Божович Л., Діденко С., Загвязинський В., Матюшкін О., Моляко В., Рагозіна В., Рибалка В., Сисоева С. та інші). Неодноразово підкреслювалася думка, що формування здібностей є керованим психолого-педагогічним процесом, який впливає на мотивацію творчої діяльності (Дусавицький О., Киричук О., Руденко Л., Стецюк К., Татаренко М.), пізнавальні інтереси (Бібік Н., Чепурна Т., Щукіна Г.), загальнонавчальні вміння (Грушко О., Каневська Н., Підгорна Н., Роговенко М. та інші).

У позашкільній ланці освіти творчій діяльності учнів присвячені дослідження Биковської О., Вербицького В., Корнієнко А., Рассказової О., Липецького О., Литовченко О., Мачуського В., Мединського Є., Пустовіта Г., Сущенко Т. та інших науковців.

Аналіз методичного забезпечення дитячої хореографічної освіти засвідчує, що нині навчально-виховна діяльність у самодіяльних танцювальних творчих об'єднаннях організовується за методичними розробками провідних викладачів з хореографії (Колногузенка Б., Каміна А., Нікітіна Ю. та інших), а також за програмами Міністерства освіти і науки України й авторськими доробками Алексюк Р., Боголюбської М., Горбачук І., Дончук О., Тараканової А., Цветкової Л. та інших.

## МЕТА І ЗАВДАННЯ ДОСЛІДЖЕННЯ.

Усунення суперечності між завданнями інноваційної системи гуманістичної освіти та традиційним змістом і методиками викладання предметів хореографічного циклу вплинули на обрання мети дослідження – обґрунтування й розкриття змісту методики формування творчих здібностей дітей молодшого шкільного віку у процесі хореографічної діяльності.

## МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ

Для досягнення поставленої мети використано теоретичні (узагальнення педагогічних, психологічних, мистецтвознавчих наукових праць, нормативних документів й навчально-методичних видань), емпіричні (вивчення, аналіз та узагальнення досвіду роботи дитячих самодіяльних творчих об'єднань; бесіди, опитування,



незалежні характеристики, аналіз продуктів діяльності; педагогічний експеримент) та статистичні методи (метод математичної статистики).

### РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ

З'ясування стану досліджуваної проблеми у педагогічній теорії і виховній практиці уможливив визначення хореографічних творчих здібностей дітей молодшого шкільного віку як синтезу властивостей й якостей особистості молодшого школяра, які формуються за наявності спеціальних знань та умінь, високої омотивованості до перетворювальної діяльності у поєднанні з творчою уявою під час створення образу та ціннісним ставленням до можливості реалізації власних здібностей у процесі хореографічної діяльності.

На основі проведеного теоретичного аналізу доробку вчених різних наукових галузей (Ільїн Е., 2001; Костюк Г., 1963; Kirk, E., & Lewis, C., 2017; Loots L., 2016; Мартиненко О., 2010; Robert-Pupat M., 2015; Сілкін П., 2013; Семак О., 2002) визначено та обґрунтовано критерії й показники хореографічних творчих здібностей дітей молодшого шкільного віку: емоційно-почуттєвий (стійкий та позитивний інтерес до хореографічного мистецтва в усіх його проявах, розвиненість емоційної сфери дитини молодшого шкільного віку та уміння адекватно його виражати у художньому образі через рухову активність, міміку і пантоміміку), базовий індивідуально-функціональний (засвоєння елементарних понять хореографічного мистецтва, розуміння важливості розвитку власних спеціальних індивідуально-технічних можливостей й психомоторних якостей) та ціннісно-творчий (вияв ціннісної позиції щодо творчого пластично-образного самовираження, оволодіння способами перетворювальної діяльності та набуття умінь оригінально й суб'єктивно продуктивно оперувати танцювальною лексикою, розвиток творчої уяви).

Відтак, цілком справедливим є те, що методи добору інформації для емпіричного аналізу стану розвиненості творчих здібностей молодших школярів було обрано та угруповано наступним чином: 1) методи першого блоку мали на меті визначити вмотивованість та розвиненість емоційно-почуттєвої сфери молодших школярів, добровільність та систематичність відвідування танцювального творчого об'єднання, зацікавленість у пізнанні видів хореографічного мистецтва, інтенсивність рухової експресії під час емоційних переживань та уміння виразити їх мімічно та пантомімічно; 2) методи другого блоку мали на меті діагностування розвиненості основних індивідуально-технічних (виворітність, величина кроку, ступінь підйому, амплітуда гнучкості тіла, величини стрибка) та психомоторних здібностей (координація рухів, апломб, музикальність, відчуття ритму) (Сілкін П., 2013); 3) методи третього блоку сприяли виявленню рівня ціннісного ставлення вихованців до діяльності з пластично-образного самовираження, розвиненості суб'єктивної оригінальності рухової активності й продуктивності творчої уяви під час імпровізацій з танцювальними рухами й образами (Мартиненко О., 2010; Семак О., 2002).

Аналіз результатів емпіричного дослідження на констатувальному етапі експерименту засвідчив, що молодші школярі мають низький загальний рівень обізнаності із хореографічним мистецтвом, слабо володіють уміннями виражати мімікою та жестами емоційний стан за потребою, мають недостатньо розвинений психо-фізіологічний апарат для якісного вираження творчих актів, рівень творчого пластично-образного самовираження характеризується репродуктивністю. На відміну від досліджень G. Krumm, V. Lemos (Krumm, G., Lemos, V., & Filippetti, V. A., 2014) особливостей прояву досліджуваної якості за гендерною ознакою не виявлено. Натомість, серед основних причин незадовільного стану розкриття творчого потенціалу молодших школярів під час організації хореографічної діяльності виявлено відсутність чіткої системи завдань. На підтвердження правильності зробленого нами висновку ми провели опитування хореографів та виявили, що 91,66 % з них відчують потребу у відповідних методиках, а аналіз діючих програм для позашкільних і загальноосвітніх навчальних закладів художньо-естетичного напрямку засвідчив відсутність в них завдань творчого характеру для дітей молодшого шкільного віку (Павлова Л., 2005; Артюх В., Білай І., 2012).

Згідно з авторською методикою формування творчих здібностей молодших школярів у процесі хореографічної діяльності основною структурною одиницею було обрано завдання творчого характеру "відкритого" типу, які забезпечили варіативність тілесно-пластичних проявів. Під час їх добору ми керувалися такими вимогами: відповідність віковим особливостям, доступність та коректність у формулюванні завдань, наявність внутрішніх суперечностей, достатність умов для практичної реалізації. Відповідно, завдання було угруповано у: завдання-аналогії, завдання на формування умінь інтерпретувати та імпровізувати з танцювальною лексикою, завдання на самосприйняття, завдання зі збагачення танцювальної експресивної лексики, завдання з опанування елементарними акторськими здібностями, завдання частково-проблемного характеру, завдання на опанування основ композиції танцю.

На пропедевтичному етапі організації хореографічного творчого процесу з метою стимулювання пізнавальних процесів молодших школярів та виявленні первісних творчих дій через розвиток танцювальності, відчуття музичних відтінків, емоційне розкріпачення та налаштування на творче експериментування використано завдання-аналогії. Наприклад, вправа «Подарунки» – дітям потрібно уявити, що вони запрошені на день народження друга (подруги). Потрібно через рухову активність відобразити характерні риси «подарунку» так, щоб інші діти упізнали об'єкт самовираження.

Вже науково доведено, що імпровізація, як індивідуальна форма трактування, притаманна усім людям і залежить від особливостей спеціально-організованої діяльності, яка повинна відповідати «віковим психологічним можливостям інтерпретатора, умовам і специфіці вимог, що виявляються необхідними для





адекватної реконструкції та інтерпретації художнього змісту хореографічного сюжету» (Семак О., 2002). Результативність інтерпретаційної діяльності суб'єкта, на думку дослідниці, залежить від усталеної сукупності взаємопов'язаних загальних і спеціальних властивостей, до яких належать розвиненість емоційної і когнітивної емпатії, імпресивність та імпульсивність особистості, впевненість у собі, самокерування, самосприйняття і самоприхильність. Приклад завдання на формування умінь інтерпретувати та імпровізувати з танцювальною лексикою: вправа «Пластилін» – під музику діти довільно рухаючись по танцювальній залі у різних напрямках намагаються дотримуватися заданого образу «войовничого бійця», «стрімкого вітру (хурделиці)», «легкого пір'ячка (листочка)», «рухливої комахи», «м'явого kota» тощо.

На підтвердження науково вивіренних даних J. E. Gebart-Eaglemont (Gebart-Eaglemont, J. E., & Foddy, M. 1994) під час власного дослідження ми з'ясували, що успішність опанування інтерпретаційними та імпровізаційними способами перетворювальної діяльності тісно пов'язана із самосприйняттям дитини. З метою усвідомлення молодшими школярами власних здібностей та подолання розбіжності між їхніми експресивно-руховими можливостями й домаганнями до авторської методики включено завдання на самосприйняття. Наприклад, вправа «Тінь»: діти розбиваються парами – одна попереду «людина», інший – за три кроки позаду «тінь». Рухаючись по залу під музику «тінь» повинна максимально точно відтворювати усі рухи «людини».

Варто наголосити, що сучасні дослідження свідчать про те, що підґрунтям для продуктивної творчої діяльності є різноманітність лексики, разом з тим її обсяг не є запорукою успішної творчої діяльності, він лише постачає «матеріал» для індивідуальної форми трактування (Robert-Pupat M., 2015). Задля розширення особистого експресивно-лексичного запасу за рахунок репродуктивного відтворення цікавих знахідок інших дітей та можливості транслювати власні інтонаційно-пластичні інтерпретаційні та імпровізаційні уміння укладено групу завдань зі збагачення танцювальної експресивної лексики. Наприклад: вправа «Усе з усіма» – діти стоять по колу обличчям до центру, по центру – обрана за власним бажанням дитина під запропоновану музику починає емоційно-пластично самовиражатися, тим часом інші діти намагаються повторювати.

З метою спонукання вихованців до пошуку оригінальної інтонаційно-пластичної лексики під час розкриття власно обраних художніх образів через активізацію пізнавальних умінь (виділяти головне, узагальнювати, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки тощо) до авторської методики формування хореографічних творчих здібностей дітей молодшого шкільного віку включено блок завдань частково-проблемного характеру. Наприклад, «Оживи казку» – за сюжетом відомої молодшим школярам казки, вірша, мультфільму чи комп'ютерної гри створити танцювальні партії героїв.

Зважаючи на те, що композиція танцю є «предметом реалізації задуму у завершений хореографічний твір» (Василенко К.) і визначає сприйняття твору глядачем, цілком логічним, на нашу думку, є включення до методики завдань на опанування основ композиції танцю. Змістоутворювальним компонентом є завдання, які взаємопов'язані зі сценічним простором, музичним часом, малюнком танцю і темпоритмом хореографічної дії. Наприклад, завдання «Створюємо казку»: дітям необхідно продумати та записати зміст сюжетної казки; розподілити ролі, дібрати пластично-образну лексику, музичне оформлення та, за потребою, реквізит.

Як відомо, зовнішнє вираження хореографічного образу втілюється за допомогою інтонаційно-пластичних рухів, жестів, поз та міміки, тому в окрему групу виділено завдання з опанування елементарними акторськими здібностями: вправи мімічної виразності, вправи на елементарні природні дії та процеси, завдання з опанування уміннями пантомімічного діалогу з уявним партнером тощо. Наприклад: завдання «Німе кіно» – опираючись на сюжет відомої казки (розповіді) потрібно відтворити діалоги головних героїв за допомогою пластично-образних рухів та міміки.

Для повнішого розуміння досліджуваної проблеми варто наголосити на тому, що розвиток і саморозвиток творчої особистості може відбуватися за певних умов, які сприяють творчій діяльності, стимулюють її творчу активність й полегшують долання бар'єрів творчості (Сисоєва С., 2000). Дослідно-експериментальним шляхом виявлено доцільність та ефективність формування хореографічних творчих здібностей у дітей молодшого шкільного віку за дотримання таких педагогічних умов: 1) створення педагогічно комфортного виховного середовища (зміна авторитарного стилю керування на демократичний, підтримка батьків); 2) мотивування творчої інтерпретаційної та імпровізаційної активності дітей молодшого шкільного віку у процесі хореографічної діяльності; 3) використання інноваційних форм (заняття-фантазія, заняття-тренінг, заняття-толока, заняття-турнір, змагання; заняття-концерт) та методів (стимулюючий вплив змісту навчального матеріалу, ситуації з можливістю вибору, метод відкриття, аналогії) у процесі хореографічної діяльності.

Апробація експериментальної методики здійснювалася у три взаємопов'язані етапи: I етап – мотиваційно-перцептивний – передбачає стимулювання вихованців до проявів самовираження (включення дитини у хореографічно-пізнавальну діяльність, отримання попереднього досвіду участі у танцювальній творчості, надання можливості інтерпретувати та імпровізувати методом спроб та помилок, створення підґрунтя для подальшого накопичення бази елементарної інтонаційно-пластичної лексики (рухів, жестів, поз, мімічних та пантомімічних можливостей власного тіла); II етап – компілятивно-перетворювальний – передбачає залучення вихованців до перетворювальної діяльності (ознайомлення із змістовою складовою танцювального мистецтва та з його синтетичним характером, включенням молодших школярів до полікультурного художнього простору через опанування спеціальними знаннями, відповідними уміннями і навичками, способами перетворювальної діяльності, отримання досвіду хореографічної творчої діяльності); III етап – продуктивно-творчий – спрямований



на надання дітям можливості самовиражатися через вільне обрання музичного супроводу, власної розробки композиції танцювальних мініатюр, добору відповідних пластично-образних рухів та виразально-зображувальних засобів для максимального розкриття особистісного творчого потенціалу. Поетапність реалізації методики дозволило виявити рівень сформованості хореографічних творчих здібностей дітей молодшого шкільного віку та зафіксувати особистісну цінність танцювальної творчої діяльності як можливості самореалізації (табл. 1).

Таблиця 1.

Критерії	Показник змін		Контрольні групи (118 осіб)			Експериментальні групи (115 осіб)		
			Високий	Середній	Низький	Високий	Середній	Низький
Емоційно-чуттєвий (Блок А)	Констатувальний експеримент		28	42	48	26	40	49
	Етапи формувального експерименту	Мотиваційно-перцептивний	28	41	47	28	43	44
		Компілятивно-перетворювальний	29	44	45	33	48	34
		Продуктивно-творчий	30	45	43	35	49	31
	Абсолютна різниця		2	3	5	9	9	18
	Темп змін		1,69 %	2,54	– 4,23 %	7,83 %	7,83 %	– 15,65 %
Базовий індивідуально-функціональний (Блок Б)	Констатувальний експеримент		16	34	68	17	33	65
	Етапи формувального експерименту	Мотиваційно-перцептивний	16	36	56	17	39	59
		Компілятивно-перетворювальний	21	42	55	31	59	25
		Продуктивно-творчий	22	44	52	32	61	22
	Абсолютна різниця		6	10	16	15	28	43
	Темп змін		5,08 %	8,47 %	– 13,55 %	13,04 %	24,35 %	– 37,39 %
Ціннісно-творчий (Блок В)	Констатувальний експеримент		12	44	62	11	43	61
	Етапи формувального експерименту	Мотиваційно-перцептивний	12	44	62	11	47	57
		Компілятивно-перетворювальний	12	44	62	15	59	41
		Продуктивно-творчий	12	45	61	16	61	38
	Абсолютна різниця		0	1	1	5	18	23
	Темп змін		0 %	0,85 %	0,85 %	4,35 %	15,65 %	– 20,0 %



Критичний аналіз результатів контрольного етапу експерименту засвідчив, що творчі доробки переважної більшості дітей молодшого шкільного віку експериментальної групи характеризуються наповненістю танцювальних образів пластично-образною лексикою, оригінальним поєднанням рухів різних танцювальних стилів, більш продуманою композиційно-сюжетною лінією. Вихованці демонстрували емоційну відкритість у передачі пластичного образу через використання міміки та пантоміміки. Їм була притаманна схильність до ускладнення етюдів танцювальними малюнками та просторовими пересуваннями, більш вільним тлумаченням реквізиту.

До особливостей творчого самовираження дітей контрольної групи варто віднести: обрання рухової лексики, переважно, з тренувального процесу та слабкі прояви імпровізування з ними, тому танцювальні етюди характеризувалися стандартністю рухової лексики, обмеженістю просторових пересувань по залі та, іноді, недоцільним використанням мімічних та пантомімічних прийомів тощо. Таким чином, слід визнати, що досвід тренувальної хореографічної роботи дозволив дітям контрольних груп розширити суб'єктивний перелік образів, у яких діти самовиражалися, але на загальній статистиці продуктивності творчої уяви це мало відобразилося.

### ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

Опрацювання науково-теоретичних джерел відповідної проблематики дає змогу пересвідчитися у правомірності обраних нами критеріїв досліджуваної якості, які окреслили змістові характеристики рівнів сформованості хореографічних творчих здібностей дітей молодшого шкільного віку, а саме: високий (потенційно-творчий), середній (адаптивно-активний) та низький (пасивно-репродуктивний).

Запропонована авторська методика та педагогічні умови формування хореографічних творчих здібностей молодших школярів з поетапним їх упровадженням у практику діяльності дитячих танцювальних творчих об'єднань виявилася дієвою щодо формування стійкої позитивної мотивації до творчого самовираження у хореографічній діяльності, послідовне розширення і закріплення інтерпретаційних та імпровізаційних способів збагачення суб'єктивної танцювальної пластично-образної лексики, розвиток логічно-образного мислення, творчої уяви і фантазії, формування ціннісного досвіду самореалізації дитини молодшого шкільного віку із акцентуацією на індивідуальній траєкторії розвитку.

Статистична обробка експериментальних даних підтвердила ефективність запропонованої методики і засвідчила, що рівень сформованості хореографічних творчих здібностей молодших школярів експериментальної групи зріс: високий на 8,4 %, середній на 15,9 %, зменшився на 24,3 % низький рівень. Натомість контрольна група показала нижчі результати: високий рівень зріс на 3,4 %, середній збільшився на 4,0 %, низький, відповідно, зменшився.

Перспективним вважаємо вивчення механізмів взаємовпливу спеціальних і творчих здібностей у хореографічному вихованні, ефективності використання синтезу мистецтв, складових підготовки педагогів щодо забезпечення творчого розвитку молодших школярів.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

- Артюх, В. В., Білай, І. А., Вартовник, В. О., Василянська, І. О., Вихренко, Т. О. ... Ткачук, І. О. (2012). Програми для позашкільних і загальноосвітніх навчальних закладів: художньо-естетичний напрям. Київ.
- Грищенко, М. (Ред.). (2016). Нова українська школа. URL: <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf>
- Ильин, Е. П. (2001). Эмоции и чувства. Санкт-Петербург: Питер.
- Костюк, Г. С. (1963). Здібності та їх розвиток у дітей. Київ: Знання.
- Мартиненко, О. В. (2010). Впровадження контактної імпровізації в практику роботи дитячих хореографічних колективів. Збірник наукових праць БДПУ, 4, 157-163.
- Масол, Л. М., Гайдамака, О. В., Белкіна, Е. В., Калініченко, О. В., & Руденко, І. В. (2006). Методика навчання мистецтва у початковій школі: посіб. для вчителів. Харків: Веста: Ранок.
- Павлова, Л. М. (Уклад.). (2005). Програми для творчих об'єднань позашкільних і загальноосвітніх навчальних закладів. Художньо-естетичний напрям. Хореографія. Театр. Суми.
- Семак, О. О. (2002) Особистісні кореляції успішності інтерпретації хореографічного тексту. (Автореф. дис. канд. псих. наук). Ін-т психології імені Г. С. Костюка АПН України. Київ.
- Силкин, П. А. (2013). Хореография: рекомендации по отбору детей и педагогические приемы развития данных: учеб. пособ. для студ. очной формы обучения направления. Санкт-Петербург: ФГБОУ ВПО "Акад. Русского балета им. А. Я. Вагановой".
- Сисоева, С. О. (2000). Проблема формування особистості, здатної до творчої самореалізації. Наукові праці: збірник. Т. 7: Педагогіка, 13-19. Миколаїв.
- By, S. (2013). Oetgens van Waveren Pancras Clifford A choreographer's approach to a dancer's creativity in a collaborative choreographic process Research Project (Master Test) – Choreography Fontys Dance Academy. Tilburg.
- Gebart-Eaglemont, J. E., & Foddy, M. (1994). Creative potential and the sociometric status of children. *Creativity Research Journal*, 7 (1), 47-57.
- Loots, L. (2016). The autoethnographic act of choreography: Considering the creative process of storytelling with and on the performative dancing body and the use of verbatim theatre methods. *Critical Arts*, 30(3), 376-391.
- Kirk, E., & Lewis, C. (2017). Gesture facilitates Children's creative thinking. *Psychological Science*, 28(2), 225-232.
- Krumm, G., Lemos, V., & Filippetti, V. A. (2014). Factor structure of the Torrance tests of creative thinking figural form B in spanish-speaking children: Measurement invariance across gender. *Creativity Research Journal*, 26 (1), 72-81.



Robert-Pupat, M. (2015). Motricity, a creative space for children. [La motricité, un espace de créativité pour l'enfant]. *Metiers De La Petite Enfance*, 21(222), 16-17.

## REFERENCES

- Artiukh, V., Bilai, I., Vartovnyk, V., Vasylianska, I., Vykhenko, T., ... Tkachuk, I. (2012). Programs for out-of-school and secondary schools: artistic and aesthetic direction: khudozhno-estetychnyi napriam. Kyiv.
- By, S. (2013). Oetgens van Waveren Pancras Clifford A choreographer's approach to a dancer's creativity in a collaborative choreographic process Research Project (Master Test) – Choreography Fontys Dance Academy. Tilburg.
- Gebart-Eaglemont, J., & Foddy, M. (1994). Creative potential and the sociometric status of children. *Creativity Research Journal*, 7 (1), 47-57.
- Hryshchenko, M. (Ed.). (2016). New Ukrainian school. Retrieved from <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf>
- Ilin, E. (2001). Emotions and feelings. Sankt-Peterburg: Piter.
- Kirk, E., & Lewis, C. (2017). Gesture facilitates Children's creative thinking. *Psychological Science*, 28(2), 225-232.
- Kostiuk, H. (1963). Abilities and their development in children. Kyiv: Znannia.
- Krumm, G., Lemos, V., & Filippetti, V. (2014). Factor structure of the Torrance tests of creative thinking figural form B in spanish-speaking children: Measurement invariance across gender. *Creativity Research Journal*, 26 (1), 72-81.
- Loots, L. (2016). The autoethnographic act of choreography: Considering the creative process of storytelling with and on the performative dancing body and the use of verbatim theatre methods. *Critical Arts*, 30 (3), 376-391.
- Martynenko, O. (2010). Introduction of contact improvisation in the practice of children's choreographic groups. Collection of scientific works of BSPU, 4, 157-163.
- Masol, L., Haidamaka, O., Bielkina, E., Kalinichenko, O., & Rudenko, I. (2006). Methods of teaching art in primary school. Kharkiv: Vesta: Ranok.
- Pavlova, L. (Comp.). (2005). Programs for creative associations of out-of-school and secondary schools. Artistic and aesthetic direction. Choreography. Theater. Sumy.
- Robert-Pupat, M. (2015). La motricité, un espace de créativité pour l'enfant. *Metiers De La Petite Enfance*, 21(222), 16-17.
- Semak, O. (2002) Personal correlations of success of interpretation of the choreographic text. (Extended abstract of PhD diss). Kyiv.
- Silkin, P. (2013). Choreography: Recommendations for the selection of children and pedagogical techniques for data development. Sankt-Peterburg: FGBOU VPO.
- Sysoieva, S. (2000). The problem of forming a personality capable of creative self-realization. Scientific works: zbirnyk, Vol. 7, 13-19. Mykolaiv.

*Статтю подано до редакції* 18.10.2020 р.  
*Рекомендовано до друку* 11.11.2020 р.



**Олеся Власій,**

кандидат технічних наук, доцент,  
ДВНЗ «Прикарпатський національний  
університет імені Василя Стефаника»  
(м. Івано-Франківськ, Україна)

**Olesia Vlasii,**

PhD in engineering, Associate Professor,  
Vasyl Stefanyk Precarpathian National University  
(Ivano-Frankivsk, Ukraine)  
*olesia.vlasii@pnu.edu.ua*  
ORCID ID 0000-0001-7310-9611

**Ольга Дудка,**

кандидат педагогічних наук, доцент,  
ДВНЗ «Прикарпатський національний  
університет імені Василя Стефаника»  
(м. Івано-Франківськ, Україна)

**Olga Dudka,**

PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor,  
Vasyl Stefanyk Precarpathian National University  
(Ivano-Frankivsk, Ukraine)  
*olha.dudka@pnu.edu.ua*  
ORCID ID 0000-0002-1529-8204

**Мар'яна Стефанишин,**

магістрантка,  
спеціальність «Середня освіта (Інформатика)»,  
ДВНЗ «Прикарпатський національний  
університет імені Василя Стефаника»  
(м. Івано-Франківськ, Україна)

**Mariana Stefanyshyn,**

Master student, Secondary education (Informatics),  
Vasyl Stefanyk Precarpathian National University  
(Ivano-Frankivsk, Ukraine)  
*mariana.stefanyshyn19@pnu.edu.ua*

**УДК 372.862 : 37.026.1-9**

## **ІНТЕРАКТИВНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ЗАСІБ ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ НАВЧАННЯ**

**Анотація.** Стаття присвячена дослідженню актуальної проблеми підвищення якості освіти за допомогою використання нових підходів та методів навчання за умов цифровізації освіти. Проаналізовано сучасний стан використання інтерактивних технологій навчання у цифровому просторі; наведено короткий огляд освітніх ресурсів та онлайн інструментів інтерактивного навчання та можливості їх використання; запропоновано застосування мультимедійних інтерактивних технологій навчання як ефективного засобу навчання інформатики; наведено приклади застосування інтерактивних онлайн інструментів під час вивчення інформатики; продемонстровано можливість використання колекцій інтерактивних вправ, розроблених за допомогою сервісу Learningapps; наведено приклад використання інтерактивних технологій у процесі навчання інформатики в п'ятому класі; наведено результати апробації, які свідчать, що в цифровому просторі інтерактивні технології навчання мають істотний освітній і



розвивальний потенціал: мотивують та зацікавлюють учнів, забезпечують максимальну активність учасників освітнього процесу, підвищують якість навчання та його результативність.

**Ключові слова:** освітній цифровий простір; інтерактивні технології навчання; онлайн інструменти; педагогічна діяльність учителя; цифрова компетентність.

## INTERACTIVE TECHNOLOGIES AS A TOOL OF IMPROVING LEARNING EFFICIENCY

**Abstract.** The article is devoted to the study of the modern problem of improving the quality of education through the use of new approaches and methods of teaching in the context of digitalization of education. In the article, the current state of use of interactive learning technologies in the digital educational space is analyzed; a brief overview of educational resources and online tools for interactive learning and the possibilities of their use are provided; the use of multimedia interactive learning technologies as an effective means of teaching computer science is proposed; examples of the use of interactive online tools in the study of computer science are given; the possibility of using collections of interactive exercises developed using the Learningapps service is demonstrated; an example of the use of interactive technologies in the process of teaching computer science in the fifth grade is given. There are shown the results of approbation, which mean that in the digital space interactive learning technologies have significant educational and developmental potential: motivate and interest students, ensure maximum activity of participants in the educational process, improve the quality of learning and its effectiveness.

**Keywords:** digital educational space; interactive learning technologies; online tools; pedagogical activity of the teacher; digital competence.

### ВСТУП

**Постановка проблеми.** Відповідно до Закону України «Про освіту» (2017), Закону України «Про повну загальну середню освіту» (2020), Державної національної доктрини розвитку освіти в Україні (2002), Концепції загальної середньої освіти (2002), необхідно здійснити кардинальний перехід від традиційного інформаційно-пояснювального навчання до особистісно-розвивального, спрямованого на розвиток творчої особистості учнів. Інтерактивні методи навчання за умов цифровізації дають можливість сучасному педагогові реалізувати найрізноманітніші ідеї для проведення занять, адже впровадження інтерактивних технологій в освітній процес сприяє збагаченню і розвитку творчого потенціалу як вчителя, так і учня, розкриттю здібностей дитини, формуванню вміння вчитися, творити, відчувати радість пізнання.

Сучасна школа повинна забезпечити рівний доступ до освіти та рівні можливості для всіх дітей. За умов перетворення сучасної освіти та стрімкого розвитку цифрових технологій постає проблема цифрового розриву між різними категоріями учасників освітнього процесу (Власій, О.О. & Дудка О.М., 2019), проте залишається проблема неготовності частини учасників освітнього процесу до модернізації навчання і виховання (Ghamrawi, N. A. R., 2018). Така неготовність може стати серйозною перешкодою для реалізації навчального плану, зокрема, у процесі вивчення інформатики. У зв'язку із цим перед учителем інформатики постає завдання модернізації старих та розроблення нових ефективних засобів та методів навчання для успішного засвоєння матеріалу всіма учнями відповідно до навчальної програми.

**Аналіз наукових досліджень і публікацій.** Теоретико-методологічні засади інтерактивного навчання в Україні почали з новою силою цікавити науковців з початку 90-х років ХХ століття. У цьому напрямі працювали Л. Артемова, С. Гончаренко, А. Зязюн, Т. Назарова, О. Пехота, О. Пометун, С. Сисоєва та інші. Проблема застосування інтерактивних технологій у навчальному процесі була в центрі уваги таких дослідників, як К. Баханов, Н. Волкова, Г. Волошина, І. Гевко, О. Єльникова, Г. Коберник, О. Коберник, О. Комар, Т. Кравченко, М. Крайня, Г. Кривчикова, І. Луцик, В. Мельник, Н. Побірченко, Т. Сердюк, П. Шевчук та ін., які обґрунтували доцільність застосування інтерактиву для посилення ефективності процесу навчання.

Дослідженню проблеми інтерактивних методів навчання значну увагу приділяли О. Пометун, Л. Пироженко, а також В. Беспалко, В. Монахова, які інтерактивність у навчанні пояснюють як здатність до взаємодії, перебування в режимі бесіди, діалогу, дії. Дослідження науковців доводять, що інтерактивне навчання дає змогу істотно збільшити відсоток засвоєння матеріалу, оскільки впливає не лише на свідомість учня, а й на його почуття. Інтерактивні технології допоможуть учителеві зробити процес навчання цікавим, різноманітним, ефективним, демократичним (Пометун, О. І. & Пироженко, Л. В., 2004). Інтерактивні технології – це жива нитка, що пов'язує вчителя з кожним учнем та учнів між собою. Відбувається безперервна співпраця в схемах «вчитель – учень» і «учень – учень», при цьому і педагог, і дитина є рівноправними суб'єктами навчального процесу (Мостіпака, Т. П., 2014).

Інтерактивне навчання – це спеціальна форма організації пізнавальної діяльності, яка передбачає створення комфортних умов навчання, за яких учень відчуває свою успішність та інтелектуальну спроможність (Волкова Н. П., 2020). Використання інтерактивних методів навчання уможливорює змінювати форми діяльності під час навчального заняття, переключати увагу учнів на ключові питання теми занять, а також сприяє розвитку комунікативних умінь і навичок (Гевко І.В., 2018).

**МЕТА І ЗАВДАННЯ ДОСЛІДЖЕННЯ:** проаналізувати можливості впровадження мультимедійних інтерактивних технологій як засобу підвищення ефективності навчання дітей на уроках інформатики.

**МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ:** аналіз і синтез – для огляду інформаційних джерел; узагальнення та систематизація педагогічного досвіду використання інтерактивних технологій; спостереження, експеримент та порівняння –



для виявлення ефективності впровадження мультимедійних інтерактивних технологій як засобу підвищення ефективності навчання дітей на уроках інформатики. Результати дослідження апробовані і впроваджені в 5-х класах Будзинської гімназії Олешанської сільської ради ОТГ, що на Івано-Франківщині.

### РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ

Інтерактивні технології потребують певної зміни в житті всього класу, а також значної кількості часу для підготовки як учнів, так і педагогів. Починати необхідно з поступового використання технологій, доцільно створити цілісний план поетапного впровадження інтерактивних технологій. Адже інтерактивні методи навчання скомпонували низку цікавих, раніше чужих школярам правил. Наприклад, кожна думка важлива; не бійся висловитись; ми всі – партнери; обговорюємо сказане, а не людину; обдумав, сформулював, висловив; говори чітко, ясно, красиво; наводь тільки обґрунтовані докази; умій погодитись і не погодитись; важлива кожна роль.

Проведення уроків із застосуванням інтерактивних методів навчання – це засіб для створення тієї атмосфери в класі, яка сприяє співпраці, порозумінню й доброзичливості, дає змогу дійсно реалізувати особистісно орієнтоване навчання. Такі уроки варто організовувати таким чином, щоб кожен учень був залучений до виконання завдань, використовуючи колективну, групову, ігрову форми роботи, які засновані на взаємодії всіх учасників освітнього процесу.

Стрімкий розвиток хмарних технологій та поширення доступу до інтернету дає нові інструменти для впровадження інтерактивних технологій навчання (Semenova N., Lebedeva N., Polezhaeva Z., 2020). Використання хмарних сервісів у освітньому процесі дає можливість педагогам гнучко використовувати різні освітні методики, сприяє створенню інтерактивного навчального середовища освітнього процесу шляхом співпраці (Гладун М., Сабліна М., 2018). Сьогодні в мережі розміщено величезну кількість інтерактивних матеріалів, різних тренажерів та інших освітніх ресурсів, які можна застосовувати в процесі вивчення різних дисциплін. Більшість з них пропонується в уже готовому вигляді, без можливості внесення змін. Проте готові матеріали не завжди відповідають індивідуальним особливостям учнів, класу або конкретній меті вчителя. Тому сучасному педагогові важливо створювати свої інтерактивні матеріали, відповідно до актуальних запитів.

Наведемо короткий огляд сервісів, які також дають можливість створювати різноманітні інтерактивні дидактичні матеріали: Padlet (<https://uk.padlet.com/>) – інтерактивна дошка з можливістю організації спільної роботи, Wizer (<https://app.wizer.me/>) – створення інтерактивних робочих аркушів, Puzzlecup (<http://puzzlecup.com/crossword/>) – фабрика кросвордів, Study Stack (<https://www.studystack.com/>) – створення флешкарт та ігрових завдань, Rebus (<http://rebus1.com/ua/>) – розробка ребусів, Jigsawplanet (<https://www.jigsawplanet.com/>) – створення пазлів, Prezi (<https://prezi.com/>) – хмарні інтерактивні презентації, Canva (<https://www.canva.com/>) – дизайн та візуалізація навчального матеріалу, Thinglink (<https://www.thinglink.com/>) – робота з інтерактивними плакатами, Moovly (<https://www.moovly.com/>) – презентації у вигляді анімацій, Coggle (<https://coggle.it/>) – хмарні ментальні карти, OnlineTestPad (<https://onlinetestpad.com/ua>) – багатофункціональний сервіс для проведення тестування, Flippity (<https://www.flippity.net/>) – робота з флеш-картами.

Усе більше науковців та педагогів звертають увагу на можливість використання LearningApps.org в освітньому процесі (Сабліна М., 2017; Yurzhenko, A., 2019; Griffith SF, Hagan MB, Heymann P, Heflin BH, Bagner DM, 2019; Волошина О.В., 2020). LearningApps.org є додатком Web 2.0 для підтримки навчання та процесу викладання за допомогою інтерактивних модулів. Сервіс є безкоштовним, тут на основі готових шаблонів можна створити власні завдання та опублікувати їх для інших користувачів.

Для практичного підтвердження гіпотези, що інтерактивні технології є потужним інструментом для підвищення ефективності навчання учнів, було проведено педагогічний експеримент, який полягав у проведенні низки уроків з інформатики (1 семестр) у 5 класі Будзинської гімназії Олешанської сільської ради ОТГ. На початку експерименту було визначено наявний рівень знань учнів з інформатики двох груп 5 класу. Отримані результати були узагальнені та систематизовані (табл. 1).

Таблиця 1

Наявний рівень знань учнів з інформатики I та II груп 5 класу

Високий		Середній		Низький	
I група	II група	I група	II група	I група	II група
0-0%	5-50%	5-50%	1-10%	5-50%	4-40%

Отримані результати показали, що в I групі в середньому рівень знань нижчий, тому було вирішено саме в цій групі проводити експериментальне дослідження, навчати дітей з використанням інтерактивних технологій. А у II групі продовжити традиційне навчання. З цієї метою було розроблено уроки з використанням інтерактивних технологій для вивчення розділу «Інформаційні процеси та системи» у 5 класі.

У процесі проведення занять із застосуванням інтерактивних технологій важливо дотримуватися основних правил організації роботи учнів: залучати до роботи всіх школярів, зважати на психологічну підготовку учнів, зокрема заохочення за активну діяльність, роботу в малих групах; створити можливості для самовираження кожного учня; дотримуватися регламенту та взаємоповаги.



Під час розробки уроків ураховано методичні рекомендації для проведення таких занять, а саме: чітко визначено структуру кожного заняття (етап мотивації діяльності, який передбачає постановку проблемних ситуацій; етап визначення теми й очікуваних результатів, до обговорення яких залучаються й учні; етап подання необхідної інформації із застосуванням актуалізації знань і залученням мультимедійних засобів навчання; етап взаємодії із розв'язуванням інтерактивної вправи (чи комплексу вправ) – основна частина уроку і за змістом, і за обсягом; підбиття підсумків з обов'язковою рефлексією учнів).

Інтерактивні технології використовувалися на різних етапах уроку для урізноманітнення навчального процесу, також для розробки вправ застосовувалися різні шаблони Learning Apps: заповнити пропуски, вікторина, знайти пару, просте упорядкування. До прикладу, на занятті «Безпека життєдіяльності в процесі роботи з комп'ютером. Що вивчає наука інформатика?» використовувалось інтерактивне завдання «Заповни пропуски», інструктаж з техніки безпеки проходить з користю і зацікавленістю. Мотивація навчальної діяльності пробуджує мотиви і стимулює до зацікавлених дій на уроці, зокрема на занятті «Інформація, дані, повідомлення» використовувалось інтерактивне завдання «Впиши назву». На етапі сприйняття та засвоєння матеріалу застосовували інтерактивні вправи на LearningApps, як-от: на занятті «Комп'ютер як пристрій опрацювання даних. Різновиди комп'ютерів» використовувалось інтерактивне завдання «Види комп'ютерів», а на занятті «Складники комп'ютера та їх призначення» – інтерактивні завдання «Установи відповідність» та «Правильна відповідь». Узагальнення і систематизація знань є надзвичайно важливим етапом уроку, включає різноманітні інтерактивні вправи для закріплення, корекції і перевірки знань. Зауважмо таку корисну можливість, як створення колекції вправ на LearningApps, яку доцільно використовувати на підсумкових уроках саме для узагальнення та систематизації знань, що і було зроблено на підсумковому уроці з розділу «Інформаційні процеси та системи».

Варто зазначити, що учні також із задоволенням беруть участь у різноманітних онлайн конкурсах та олімпіадах. До прикладу, під час вивчення вказаної теми школярам запропонували взяти участь в інтернет-олімпіаді з інформатики, яка організована освітнім онлайн порталом «На урок». Учні з цікавістю виконували різноманітні завдання з курсу інформатики для своєї вікової категорії у вигляді тестування. Засвідчивши свої знання, вони посіли призові місця і отримали сертифікати. Завдяки такій формі роботи учні не лише здобули нові знання та досвід, а також змотивувалися до подальшого навчання із використанням такого виду завдань. Тому було вирішено в процесі вивчення теми також використати інтернет-конкурс «Безпечний Інтернет», організований освітнім онлайн-порталом «На урок». Учні активно брали участь, виконуючи завдання для ознайомлення з правилами користування Інтернетом, розв'язували різноманітні завдання про небезпеки в Інтернеті, розглядали приклади небезпечного Інтернету і вчилися на практиці, як захистити себе від них. Також учні взяли участь в інтернет-конкурсі «Основи кібербезпеки» (організованим онлайн порталом «Всеосвіта»), який є важливим для школярів, адже мало вміти працювати в Інтернеті, потрібно працювати безпечно, задумуватися, аналізувати й критично мислити й оцінювати інформацію.

Інтерактивні заняття відрізнялися тим, що під час їх проведення поєднувалися два типи занять: узагальнення та систематизація, контроль та коригування знань і вмінь учнів. Поєднання таких двох типів занять посилює навчальну функцію, сприяло позитивному налаштуванню учнів до комп'ютерної техніки і засвоєнню школярами всіх рівнів пізнання (знання, розуміння, застосування, аналіз, синтез, оцінка), розвитку творчості на уроках інформатики, ініціативи та впевненості учнів у собі та у своїх знаннях і відчуття комфорту і безпеки.

Після проведення низки уроків з використанням інтерактивних технологій організували моніторинг рівня знань учнів з інформатики двох груп 5 класу, отримали результати навчання I групи за допомогою інтерактивних методів навчання та результати дітей, які традиційно навчалися. Для визначення ефективності впровадження такого підходу в процес навчання було проведено порівняння рівня знань двох експериментальних груп на початку експерименту та наприкінці, результати якого наведено в таблиці 2.

Таблиця 2

### Порівняльні результати рівня знань учнів з інформатики I та II груп 5 класу

Рівень знань	Високий		Середній		Низький	
	Початковий	Кінцевий	Початковий	Кінцевий	Початковий	Кінцевий
I група	0-0%	5-50%	5-50%	1-10%	5-50%	4-40%
II група	5-50%	5-50%	1-10%	2-20%	4-40%	3-30%

В I групі учнів з високим і середнім рівнем знань стало більше, а з низьким – менше. В II групі – такий результат менш помітний. Отже, це свідчить про те, що навчання з використанням запропонованої методики дало позитивні результати. Загалом рівень знань школярів істотно змінився, адже кількість учнів з високим і середнім рівнями знань збільшилася, що виразнює ефективність впровадження інтерактивного навчання на уроках.

### ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

У процесі дослідження з'ясовано, що використання інтерактивних технологій навчання дає можливість для пошуку нових форм і методів роботи. Різноманітність методів інтерактивного навчання уможливорює вчителів доцільно дібрати методи саме для конкретної теми, а також вибрати методи відповідно до рівня знань учнів класу. Інтерактивні технології є потужним інструментом для підвищення ефективності навчання дітей, що підтверджують результати проведеної апробації. Подальших досліджень потребує розробка навчальних занять з використанням інтерактивних технологій для проведення уроків з інформатики у 5-9 класах.



**СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

- Власій О.О., & Дудка О.М. (2019). Шляхи формування інформаційно-цифрової компетентності учасників освітнього процесу. Електронне наукове видання "Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету". Спецвипуск «Нові педагогічні підходи в STEAM освіті». С.375-382. doi: 10.28925/2414-0325.2019s35
- Волкова, Н. П. (2018). Інтерактивні технології навчання у вищій школі. 361 с. URL: <https://bit.ly/39Rj13a>
- Волошина, О.В. (2020) Формування навчально-пізнавальної компетентності майбутніх педагогів за допомогою сервісу LearningApps.org. Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Серія «Педагогічні науки». Вип.3. doi: 10.31651/2524-2660-2020-3-52-56
- Гевко, І. В. (2018). Використання сучасних інформаційних технологій – основа професійного зростання педагога. Педагогічні науки. Вип. 139. С. 53-60. URL: <http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/123456789/24374/1/Hevko.pdf>
- Гладун М., Сабліна М. (2018) Сучасні онлайн інструменти інтерактивного навчання як технологія співробітництва. Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету. №4. doi: 10.28925/2414-0325.2018.4.3343
- Мостіпака Т.П. (2014) Інтерактивні технології у викладанні природничих дисциплін Модернізація вищої освіти в Україні та за кордоном : збірник наукових праць / за заг. ред. д.п.н., проф. С. С. Вітвицької, к.п.н., доц. Н. М. Мирончук. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка. С. 143-148.
- Пометун, О. І., & Пироженко, Л.В. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: Наук.-метод. посібн. К.: Видавництво А. С. К. , 2004. 192 с. URL: <http://bit.ly/30114eP>
- Сабліна, М. (2017). Інтерактивне середовище LearningApps як інструмент викладу теоретичного матеріалу в процесі фахової підготовки студентів. Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету. (3), 288-294. 10.28925/2414-0325.2017.3.28894
- Ghamrawi, N. A. R. (2018). Schooling for Digital Citizens. Open Journal of Leadership, 7, 209-224. doi: 10.4236/ojl.2018.73012
- Griffith SF, Hagan MB, Heymann P, Heflin BH, Bagner DM (2019) Apps As Learning Tools: A Systematic Review. Pediatrics. Doi: 10.1542/peds.2019-1579
- Semenova N., Lebedeva N., Polezhaeva Z. (2020) Modern Cloud Services: Key Trends, Models and Tools for Interactive Education. In: Anikina Z. (eds) Integrating Engineering Education and Humanities for Global Intercultural Perspectives. IEEHGIP 2020. Lecture Notes in Networks and Systems, vol 131. Springer, Cham. doi:10.1007/978-3-030-47415-7\_95
- Yurzhenko, A. (2019) The use of learningapps gamification activities as controlled exercises in Moodle e-course. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. doi: 10.24139/2312-5993/2019.01/278-288

**REFERENCES**

- Vlasij O.O., & Dudka O.M. (2019). Shljakhy formuvannya informacijno-cyfrovoyi kompetentnosti uchasnykiv osvitynjogo procesu. Elektronne naukove vydannya "Vidkryte osvitynje e-seredovyshhe suchasnoho universytetu". Specvypusk «Novi pedaghoghichni pidkhody v STEAM osviti». S.375-382. doi: 10.28925/2414-0325.2019s35
- Volkova, N. P. (2018). Interaktyvni tekhnologhiji navchannya u vyshnij shkoli. Retrieved from: <https://bit.ly/39Rj13a>
- Voloshyna, O.V. (2020) Formuvannya navchaljno-piznavalnoji kompetentnosti majbutnikh pedaghoghiv za dopomoghoju servisu LearningApps.org. Visnyk Cherkasjkogho nacionaljnogho universytetuimeni Boghdana Khmeljnycjkogho. Serija «Pedaghoghichni nauky». Vyp.3. Doi: 10.31651/2524-2660-2020-3-52-56
- Ghevko, I. V. (2018). Vykorystannya suchasnykh informacijnykh tekhnologhij – osnova profesijnogho zrostannja pedaghogha. Pedaghoghichni nauky. Vyp. 139. S. 53-60. Retrieved from: <http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/123456789/24374/1/Hevko.pdf>
- Ghladun M., Sablina M. (2018) Suchasni onlajn instrumenty interaktyvnogho navchannya jak tekhnologhija spivrobotnytstva. Vidkryte osvitynje e-seredovyshhe suchasnoho universytetu. #4. doi: 10.28925/2414-0325.2018.4.3343
- Mostipaka T.P. (2014) Interaktyvni tekhnologhiji u vykladanni pryrodnychykh dyscyplin Modernizacija vyshhoji osvity v Ukrajinі ta za kordonom : zbirnyk naukovykh pracj / za zagh. red. d.p.n., prof. S. S. Vitvycjkoi, k.p.n., doc. N. M. Myronchuk. Zhytomyr: Vyd-vo ZhDU im. I. Franka. S. 143-148.
- Pometun, O. І., & Pyrozhenko, L.V. Suchasnyj urok. Interaktyvni tekhnologhiji navchannya: Nauk.-metod. posibn. K.: Vydavnyctvo A. S. K.. 192 s. Retrieved from: <http://bit.ly/30114eP>
- Сабліна, М. (2017). Інтерактивне середовище LearningApps як інструмент викладу теоретичного матеріалу в процесі фахової підготовки студентів. Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету. (3), 288-294. doi: 10.28925/2414-0325.2017.3.28894
- Ghamrawi, N. A. R. (2018). Schooling for Digital Citizens. Open Journal of Leadership, 7, 209-224. doi: 10.4236/ojl.2018.73012
- Griffith SF, Hagan MB, Heymann P, Heflin BH, Bagner DM (2019) Apps As Learning Tools: A Systematic Review. Pediatrics. Doi: 10.1542/peds.2019-1579
- Semenova N., Lebedeva N., Polezhaeva Z. (2020) Modern Cloud Services: Key Trends, Models and Tools for Interactive Education. In: Anikina Z. (eds) Integrating Engineering Education and Humanities for Global Intercultural Perspectives. IEEHGIP 2020. Lecture Notes in Networks and Systems, vol 131. Springer, Cham. doi: 10.1007/978-3-030-47415-7\_95
- Yurzhenko, A. (2019) The use of learningapps gamification activities as controlled exercises in Moodle e-course. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. doi: 10.24139/2312-5993/2019.01/278-288

*Статтю подано до редколегії* 12.09.2020 р.

*Рекомендовано до друку* 29.09.2020 р.



**Марія Івасюк,**

магістр,  
вчитель Микуличинської ЗОШ I-III ступенів  
Івано-Франківської області,  
(м. Івано-Франківськ, Україна)

**Maria Ivasyuk,**

Master,  
teacher of Mykulychyn Secondary School of I-III levels  
Ivano-Frankivsk region  
(Ivano-Frankivsk, Ukraine)  
*mariaivasuk89@gmail.com*

**УДК 37.022**

## **РОЗВИТОК КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В УЧНІВ 1 КЛАСУ ЗАСОБОМ НАВЧАЛЬНОЇ ГРИ**

**Анотація.** У статті розглянуто проблему особливостей формування комунікативної компетентності учнів першого класу за допомогою навчальної гри. Експериментально досліджено початковий рівень сформованості комунікативних навичок і умінь школярів.

Визначено різницю між поняттями «комунікативна компетентність» і «мовна компетенція». Проаналізовано особливості та визначено основні способи використання гри в освітньому процесі з метою формування комунікативної компетентності учнів початкової школи.

З'ясовано вплив навчальних ігор на рівень сформованості комунікативної компетентності. Доведено, що комунікативна компетентність впливає не тільки на оволодіння необхідною кількістю мовних і мовленнєвих знань, але й на процес формування у молодших школярів умінь практичного використання мови в процесі мовленнєвої діяльності та відображає рівень їх майстерності у спілкуванні з іншими людьми і здатність обирати стратегію спілкування та застосовувати комплекс відповідних умінь. Процес формування комунікативної компетентності учнів першого класу передбачає оволодіння уміннями і навичками користування засобами вербального і невербального мовлення; розвиток діалогічного і монологічного мовлення; оволодіння культурою усного і писемного мовлення та розвиток умінь орієнтуватися у різноманітних комунікативних ситуаціях.

Встановлено, що навчальні ігри за рахунок багаторазового сприйняття й відтворення матеріалу забезпечують міцне запам'ятовування лексичних одиниць і граматичних структур та впливають на мотивоване перенесення й вживання в нових ігрових ситуаціях. Саме у грі молодший школяр здобуває основні навички та уміння спілкування, у нього формуються якості, необхідні для встановлення контакту з однолітками.

Визначено педагогічні вимоги до використання дидактичних ігор на ранкових зустрічах і уроках в початковій школі. Зокрема, з'ясовано, що ігри повинні відповідати віковим, індивідуальним особливостям і освітнім, зокрема, мовним можливостям; форма і зміст гри повинні бути обґрунтовані педагогічно й дидактично; обов'язкове залучення якомога більше дітей до участі в грі та використання ігор з метою розвитку всіх видів мовленнєвої діяльності.

У статті описано власний педагогічний досвід та подані методичні рекомендації щодо використання навчальних ігор в освітньому процесі початкової школи.

**Ключові слова:** учень початкової школи, освітній процес, комунікативна компетентність, мовна компетенція, навчальна гра.

## **DEVELOPMENT OF COMMUNICATIVE COMPETENCE OF 1<sup>ST</sup> GRADE STUDENTS BY MEANS OF EDUCATIONAL GAMES**

**Abstract.** In the article the problem of peculiarities of formation of communicative competence of first grade students with the help of educational games is analyzed. The initial level of formation of communication skills and abilities of schoolchildren is experimentally researched. The difference between the concepts of «communicative competence» and «language competence» is determined. The peculiarities are analyzed and the main ways of using games in the educational process for developing primary school students' communicative competence are determined.

The influence of educational games on the level of formation of communicative competence is characterized. It is noted that communicative competence affects not only mastering the required amount of language and speech knowledge, but also the process of forming primary school students' skills of practical use of language in speech and reflects their skills of communicating with others and ability to choose communication strategies and apply a set of relevant skills. The process of formation of communicative competence of 1st grade students involves mastering the skills and abilities of using means of verbal and nonverbal speech; development of dialogic and monologue speech; mastering the culture of oral and written speech and development of skills to navigate in a variety of communicative situations.

It has been proved that educational games, because of repeated perception and reproduction of the material, provide strong memorization of lexical units and grammatical structures and influence motivated transfer and use in new game



situations. It is in the game that the primary school student acquires basic communication skills and abilities, develops the qualities necessary for establishing contacts with peers.

The pedagogical requirements for the use of didactic games during morning meetings and lessons in primary school are determined. In particular, it has been researched that games must correspond to age, individual characteristics and special educational and, in particular, language abilities; the form and content of the game must be substantiated pedagogically and didactically; it is obligatory to involve as many children as possible in the game and to use games in order to develop all kinds of speech activities.

The article describes the author's own pedagogical experience and provides guidelines for the use of educational games in the primary school educational process.

**Keywords:** primary school student, educational process, communicative competence, language competence, educational game.

## INTRODUCTION

**Formulation of the problem.** The urgency of the problem of forming the communicative competence of primary school students is due to modern requirements for the organization of the educational process in primary school. Today in Pedagogy the main thing is the choice of such forms and methods of student-centered teaching, which take into account his/her interests, creative abilities, capabilities.

Primary school age is extremely favorable for mastering communication skills, because children of this age easily develop listening abilities and articulation, they like to learn new words and phrases, master linguistic constructions, strive to communicate and quickly gain speech experience.

The New Ukrainian School aims at introducing communicative competence, stating that «knowledge and skills, interrelated with student's values, form his/her life competencies necessary for successful life self-realization, study and work» (New Ukrainian School, 2016, p. 10).

**Analysis of research and publications.** Some psychological and pedagogical aspects of communicative competence and its formation, including in primary school, were studied by N. Bibik, M. Vashulenko, M. Zhyunkina, T. Ladyzhynska, O. Marushchak, L. Matsko, M. Oliyar, O. Khoroshkovska, etc.

The principle of competence approach to the organization of the educational environment using educational and game activity for primary schoolchildren was researched by domestic scientists and methodologists - M. Bogdanovych, O. Gaishtut, L. Koval, M. Kozak, L. Kochyna, M. Levshyn, N. Lystopad, G. Lyshenko, S. Logachevska, O. Mytnyk, O. Savchenko, S. Skvortsova and others.

Philosophers F. Schiller, G. Spencer, and W. Wundt were the first to consider the role of the game. In particular, F. Schiller noted that «Man only plays when he is in the fullest sense of the word a human being, and he is only fully a human being when he plays» (Schiller, 1957, p. 15).

According to the outstanding educator V.O. Sukhomlynsky: «Without game there is no and can not be a full-fledged mental development. The game is a huge bright window through which the life-giving stream of ideas, concepts about the surrounding world flows into the spiritual world of the child. The game is a spark that ignites the fire of curiosity and interest» (Sukhomlynsky, 1977, p. 95).

**The purpose of the article** is to analyze the influence of game on the formation of communicative competence of primary school students.

According to the purpose the main tasks of research are defined: to analyze conditions of formation of 1st grade students' communicative abilities and skills and to define basic ways of using games in the educational process for the purpose of formation of communicative competence of primary school pupils.

## RESEARCH RESULTS

The analysis of psychological, pedagogical and methodological literature contributed to the consideration of communicative competence of primary school students as an integral quality of a personality, which «is manifested in the ability to form motivational and value basis of communication; master and apply language skills, establish and maintain contacts with other people, using different ways of interaction; work effectively in groups; play different social roles» (Marushchak, 2017, p.16).

To specify the concept of communicative competence, it is necessary to define the concept of «competence». We agree to the analysis of dictionaries carried out by I. Cherezova, who notes that a competent person is a person who has sufficient knowledge in a certain field, i.e. knowledgeable, intelligent, qualified, who has certain powers, full-fledged in solving problems with competence. Competence, the author notes, is a range of issues in which someone is well aware (Cherezova I., 2014, pp. 103-104).

Thus, the process of formation of communicative competence of primary school students involves:

- mastering skills and abilities of using means of verbal and nonverbal speech; development of dialogic and monologue speech;
- mastering the culture of oral and written speech;
- mastering the norms of speech etiquette in situations of educational and everyday communication;
- getting the skills of navigating in various communicative situations;
- development of skills of using abilities of constructive communication in everyday life;
- acquiring skills of working in a group, team and developing the skills of educational interaction and cooperation;
- formation of the ability to critically evaluate other people' opinions and actions.

Thus, communicative competence affects not only the acquisition of necessary amount of language and speech knowledge, but also the formation of primary school students' skills of practical using of language in speech and reflects the level of human communicative skills and the ability to choose communication strategies as well as apply the appropriate set of skills.



It should be noted that it is at the primary school age that a personality is formed, and easiness and skillfulness of the student's communication with people, establishing contacts, will influence his/her further studying at school or university, work, in general, his/her lot and position in life. It is during this period that a person get to know how to be responsible, to give and fulfill promises in order to establish contacts with the environment.

The study of the process of formation of 1st grade students' communicative competencies is at the initial stage. Therefore, we analyzed the level of formation of communicative skills and abilities of 1-B students Mykulychyn Secondary School of I-III levels (Ivano-Frankivsk region) using the adapted classification (Finogenov, 2016, p. 61). The class consists of 33 students. Observation and questioning of students in the process of morning greetings and lessons and their total combination made it possible to determine the average percentage of the formation of communication skills.

**Chart 1**

**Rate of formation of communication skills and abilities of 1-B students of Mykulychyn Secondary School of I-III Level (Ivano-Frankivsk region)**

<b>№</b>	<b>Group of skills and abilities</b>	<b>List of basic skills and abilities</b>	<b>Rate of formation (%)</b>
1	Information and communication skills and abilities	ability to start the communicative process (expressions of greetings, invitations, polite communication);	70
		ability to navigate between partners and communicative situations (starting a conversation with a stranger or an acquaintance, observing rules of communication culture with friends, parents, teachers;	60
		ability to perceive situations;	30
		ability to operate with verbal and nonverbal means of communication;	40
2	Regulatory and communication skills and abilities	ability to use additional means.	
		ability to coordinate own actions, opinions, concepts with needs of communication partners;	50
		the ability to help those in need; to compromise, be honest, communicate intentions, give advice and listen to other people;	
3	Affective and communicative skills	use own communication skills when completing collective tasks;	40
		ability to evaluate the results of collective communication, to critically evaluate oneself and communication partners;	
		the ability to show feelings, interest, mood and assess the emotional state of the partner.	40

In order to form communicative competence it's worth:

1. During language and reading lessons to use basic vocabulary, which contributes not only to the development of students' active vocabulary and their speech activity, but also affects the in-depth understanding of the theoretical material under study.
2. To use tasks that encourage students to work creatively.
3. To teach children to use reference and additional literature.
4. To create a favorable, comfortable microclimate in the classroom for interaction, cooperation, co-creation.
5. To determine the motivation of learning.
6. To create situations of success.
7. To introduce modern interactive technologies, because a creative personality can be educated only by a creative teacher.

The game plays an important role in the formation of communicative competence of primary school students.

It is well-known that play is an important activity for primary school children. On one hand, it takes away psychological barriers in communication, increases initiative and activity, stimulates positive emotions, has a positive effect on the cerebral cortex, promotes lasting interest and love of primary school students to language learning.

Educational (didactic, cognitive, intellectual) games due to repeated perception and reproduction of the material provide a strong memorization of lexical units and grammatical structures and affect the motivated transfer and use in new game situations. It is in the game that the child acquires basic communication skills, he/she develops qualities necessary for establishing contacts with peers.

However, in the process of using didactic games the following requirements should be observed:





1. Games must correspond to age, individual characteristics and special educational and, in particular, language abilities.

2. The form and content of the game must be justified pedagogically and didactically.

3. Involve as many children as possible in the game.

4. The use of games to develop all types of speech activity.

When organizing the educational process in primary school, teachers use didactic games, which are expressed in:

- verbal forms;
- can combine words and real objects;
- can combine words and didactic material;
- can combine words and actions.

Let's analyze ways of using games for developing communicative competence in the first grade educational process.

Already in the 1st grade during Ukrainian language and reading lessons it is necessary to teach children to use both dialogue and monologue. After all, cultural dialogic speech is an integral part of the communicative competence of primary school students.

1st grade students are already involved in dialogic speech at the household level. However, in order to involve all students in the dialogue, the following techniques should be used:

- common work planning and choice of a common work partner;
- use formulas «think - discuss with a friend - share with the class»;
- defining the collective opinion;
- construction of evaluative judgments according to the basic scheme, etc.

In order to develop the communicative competence of primary school students, we believe that during the first grade at all stages of the lesson you can use elements of a game. I propose to consider the games that I use in practice using the Standard educational program developed under the guidance of R. Shyyan (2018).

Using the textbook «Ukrainian language. ABC book» by G. Ivanytsa (2018), in the educational branch «Linguistic and Literary» it is advisable to use such games.

During the conversation I introduce students to the following groups of words: (**greetings** - good afternoon, good evening, good morning, hello; **apology** - sorry, I apologize; **farewell** - goodbye, all the best, good night; **thanks** - thank you, very grateful; **making a request**- please, will you be so kind).

Introducing children to the topic «Story-telling. Role -play games. Using voice for creating an image. Improvisation» I use the game «**Telephone conversation**». The teacher offers to play a dialogue over the phone. Students speak for the caller and the teacher for the responding person. Mistakes made during the conversation are discussed and corrected collectively.

When studying the topic «Oral remarks. All information in the dialogue. Monologue expressions. Usage of exclamatory when addressing» it is advisable to use the game «**What happened next?**» Children make a semicircle. The teacher (leader) picks up a stone (cone, chestnut, acorn) and says:

- I have a stone. Who to give it to? My question will be answered by... (child's name).

- Natalia, we came to school in the morning, entered the classroom. And what did we do then? (gives a stone to Natalia).

Natalia answers: «We had a morning meeting. Michael, what happened next? (passes the stone to the next player). The exercise continues.

Working on the topic «Dialogic speech: improving communication skills. Culture of communication. Expressing different views on the topic of discussion» I offer children the game «**Gardeners**». Students play in pairs. Taking one card (image of a fruit tree), they have a dialogue:

- *I'll plant an apple tree.*

- *And I'll plant a pear tree.*

- *I will grow juicy, sweet, red apples.*

- *And I will grow tasty, yellow, delicious pears.*

- *I'll make an apple pie.*

- *And I will cook pear jam.*

The teacher makes sure that if the child does not make language mistakes, he/she can «plant» a tree. The winner is the one who plants more trees.

I use the following game to study the topic «Development of coherent speech. Reproduction of dialogues. Making questions and answers to them». Game «**Where does a color live?**» Students make a circle. In the center - the leader with the ball. The leader throws the ball and asks:

- What is your favorite color?

- *Guess.*

- *Does your favorite color «live» in a banana?*

- *No, it doesn't.*

- *Does it «live» in strawberries?*

- *Yes, it does.*

- *Is it red?*

- *Yes, it's red.*

If the color is correct, children change roles. The game continues.



Working on the topic «Story-role games. Using vocabulary and non-verbal means appropriate to the situation of communication» we use the game «**Conversation in the basket**». The teacher offers students to praise themselves on behalf of the fairy-tale character. For example:

- I am Sister Fox. I am so beautiful, smart, cunning and clever.

-And I am crooked-legged Duck. I know how to do everything, I help with the household, I am kind-hearted.

I also offer several games that should be used during morning meetings and studying the integrated course «I explore the world», which also contribute to the formation of primary school students' communicative competence.

- Game «**Presentation**». The rule of the game is to make a performance for, for example, grandparents, in order to demonstrate students' products or reading a poem. This game promotes the formation of the ability to speak up for the audience. It helps to cope with the fear of public speaking, that is common with children.
- Game «**What's going on in the picture?**». The rule of the game promotes the development of a student's communication skills. The task of the game is to describe in detail what he/she can see in the picture: colors, people, actions, etc.
- Game «**Finish the story**». It is necessary to start the story and ask the children to finish it. The game promotes the development of students' vocabulary.
- Game «**Improvisation**». We offer students to analyze several topics that are written on sheets of paper, folded and put into a box. Then, in turn, students choose topics and improvise on them.
- Game «**Create a story**». Before the game, students are told the contents of any book and shown illustrations from the book. Tasks for children: to put the pictures in the correct order and retell the story using them.
- Game «**Emotional Charades**». Different emotions are written on cards: happiness, sadness, anger, boredom, fear and others. Ask your students to take a card and, without using words, express an emotion. This game is especially useful for children who do not recognize emotions by facial expression.
- Game «**Leader change**». The game teaches students to pay attention to nonverbal cues. One child plays the role of a leader, standing in the center of the circle. She/he does simple actions, such as clapping hands or stamping feet simultaneously expressing an emotion: smiling, frowning, and so on. Everyone in the circle must repeat the actions after the leader. Then the leader has to find a replacement and give a sign: wink or nod. The leader changes, and now everyone must repeat actions after the new leader.
- Game «**Phone**». This is a classic communication game. Children make a circle. The first player whispers a phrase to his/her neighbor. The same phrase is transmitted along the chain. After that, the first player pronounces the phrase he/she passed to the second, and the last - the phrase heard. Most often, these phrases differ from each other.
- Game «**Twenty Questions**». This game teaches students to ask direct questions. Players sit in a circle, one sits in the center of the circle. The person in the center must imagine the person, place or object, and the other players have to guess it. Players can ask the child in the center of the circle 20 general questions that can be answered only "yes" or "no". If after 20 questions no one can guess the intended object, the child in the center of the circle is considered the winner.

Thus, educational games effectively promote the development of communicative competence of primary school students and its formation is based on such priority principles as humanization, democratization of the educational process, replacement of authoritarian pedagogy with the pedagogy of tolerance.

#### **ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ**

The formation of communicative competence directly depends on the suitability of selection and use of various, most appropriate to the educational topic teaching methods, as well as on the activation of the entire educational process. This can be achieved by using various tools and games as means of organizing the educational process majoring in the formation of primary school students' communicativeness. They make it possible to fully take into account the age characteristics of children, develop initiative, create an atmosphere of freedom, independence, creativity and create conditions for self-development.

In the future, this study should be organized defining the system of formation of communicative competence in primary school educational process.

#### **REFERENCES**

- Cherezova, I. (2014). Komunikatyvna kompetentnist yak intehralna yakist osobystosti. Naukovyi visnyk Khersonskoho derzhavnogo universytetu, Seriya Psykholohichni nauky, 1/1, 103-107.
- Finohenov, A., Fylyppov, V. (2006). Yhrovyte tekhnolohyy v shkole: Ucheb.-metod. Posobyte. Krasnoiar. hos. un-t. Krasnoiar. hos. un-t.
- Ivanytsia, H. (2018). Ukrainska mova. Bukvar. Pidruchnyk dlia 1klasu zakladiv zahalnoi serednoi osvity (u 2-kh chastynakh). Kharkiv: TOV «Vydavnytstvo «Ranok».
- Marushchak, O. (2017). Formuvannia komunikatyvnoi kompetentnosti molodshykh shkoliariv zasobamy dytiachoi periodyky: metod. rek. Zhytomyr: Vyd-vo ZhDU im. I. Franka.
- Nova ukrainska shkola. Kontseptualni zasady reformuvannia serednoi shkoly. (2016). Retrieved from <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>
- Sukhomlynskyi, V. (1977). Sertse viddaiu ditiam. Vybrani tvory: v 5-ty tomakh. T. 3. K.: Rad. shkola.
- Sheller, F. (1957). Pisma ob esteticheskom vospitanii cheloveka. M.: Gos. izd. khud. lit.

*Статтю подано до редколегії* 12.07.2020 р.  
*Рекомендовано до друку* 02.08.2020 р.

**Оксана Кіліченко,**

кандидат педагогічних наук, доцент,  
доцент кафедри педагогіки початкової освіти,  
Прикарпатський національний  
університет імені Василя Стефаника  
(Івано-Франківськ, Україна)

**Oksana Kilichenko,**

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,  
Associate Professor of Pedagogy of Primary Education,  
Vasyl Stefanyk Precarpathian National University  
(Ivano-Frankivsk, Ukraine)  
*oksana.kilichenko@pnu.edu.ua*  
ORCID ID 0000-0001-5641-5481

УДК 37.018.2

**ВИХОВАННЯ КУЛЬТУРИ СПІЛКУВАННЯ УЧНІВ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ  
В РІЗНОВІКОВІЙ ГРУПІ ПОДОВЖЕНОГО ДНЯ У ШКОЛАХ ГІРСЬКОГО РЕГІОНУ**

**Анотація.** У статті розглянуто особливості формування і розвитку культури спілкування в дітей молодшого шкільного віку в різновіковій групі подовженого дня. Проаналізовано і визначено сутність поняття «культура спілкування». Визначено, що початкова школа є початком найважливішого для соціалізації особистості вікового періоду, оскільки сприяє формуванню групи подовженого дня як контактної групи, де діти засвоюють нові норми, цінності, стереотипи поведінки. Відзначено, що молодший шкільний вік є найбільш соціально значущим і найбільш педагогічно підступним періодом, тому що відхилення у формуванні особистості часто маскується захисною формою поведінки (ретельністю, слухняністю). Однак молодший шкільний вік є унікальним за наявністю досвіду довільного спілкування. Він стає базою культурних норм, які перевіряються пізніше в найрізноманітніших ситуаціях спілкування. Він є сензитивним періодом формування культури спілкування. Усе це сприяє виробленню умінь розумно аналізувати, визнавати й оцінювати свої вчинки та дії, шукати і знаходити засоби досягнення поставленої мети, уміти переборювати перешкоди і труднощі.

Дослідження процесу формування культури спілкування було організоване в різновіковій групі подовженого дня в початковій школі гірського середовища. Визначено основні напрями формування культури спілкування в групі подовженого дня: розвиток культури вербального і невербального спілкування, боротьба із лихослів'ям, розвиток уміння уважного слухання.

**Ключові слова:** учні молодшого шкільного віку, різновікова група подовженого дня, культура спілкування, вербальне і невербальне спілкування, лихослів'я, уважне слухання.

**EDUCATION OF THE CULTURE OF COMMUNICATION  
OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS IN THE EXTENDED DAY GROUP  
IN SCHOOLS OF THE MOUNTAIN REGION**

**Abstract.** The article considers the peculiarities of the formation and development of the culture of communication of children of primary school age in the different age group of the extended day. The essence of the concept of "culture of communication" is analyzed and defined.

It is determined that primary school is the beginning of the most important process for the socialization of the individual age period, as it contributes to the formation of an extended day group as a contact group where children learn new norms, values, stereotypes of behavior. The influence of the organization of the beginning on the level of group relations, the content of the social experience of each individual is noticed. It is noted that the primary school age is the most socially significant and the most pedagogically insidious period, because deviations in the formation of personality are often masked by a protective form of behavior (diligence, obedience). However, the primary school age is unique in the presence of experience of free communication. It becomes the basis of cultural norms, which are tested later in a variety of communication situations. It is a sensitive period in the formation of a culture of communication, as it is characterized by the following features: instinct, trust, pliability, the need for emotional contact with peers, the tendency to imitate. All this contributes to the development of skills to intelligently analyze, recognize and evaluate one's actions and deeds, to seek and find ways to achieve the goal, to be able to overcome obstacles and difficulties.

The different age of an extended day group is heterogeneous in its social situation and psychological characteristics. Therefore, there are two periods: adaptation (6-9 years) and pre-adolescent (9-10 years).

The study of the process of forming a culture of communication was organized in a different age group of an extended day in a primary school in a mountain environment. As our observations of students in extended day group and conversation



with educators show, a characteristic feature of junior students' communication is their close communication with adults, which takes place in the learning process, at school (during the lessons and extended day group) and at home; informing adults about their affairs and the affairs of the class; asking adults for information on specific issues (we often call them "Chomuchki"). In elementary school, girls are more likely to initiate communication.

The main directions of formation of the culture of communication in the group of the extended day are defined: development of culture of verbal and nonverbal communication, struggle against profanity, development of ability of attentive listening.

**Keywords:** Elementary school students, age group of extended day, communication culture, verbal and nonverbal communication, profanity, attentive listening..

## INTRODUCTION

**Formulation of the problem.** The challenges of the modern system of primary education are its democratization and humanization, which contributes to the growth of social contacts, including primary school students in this process. Therefore, teachers have a task to form a cultural, humanistically oriented, tactful, sociable personality. Of particular importance becomes studies of the peculiarities of communication of primary school students in the age group of the extended day, as previously analyzed mainly the communication of younger and older adolescents.

**Analysis of scientific research.** Theoretical principles of the communication process are defined in the works of: I. Bekha, O. Bodalyov, L. Bueva, O. Kyrychuk, J. Kolomytsky, O. Leontiev, H. Liimetz, A. Mudryka, N. Pobirchenko, V. Semichenko, V. Sukhomlinsky and others.

Sh. Amonashvili, K. Zhurba, B. Kobzar, V. Mukhina, G. Pustovit, O. Shestobuz and others studied the culture of communication of junior schoolchildren.

Relevant aspects of the research are: the study of the culture of language communication (N. Voloshin, O. Korniyaka, O. Protsenko), the culture of communication in extracurricular educational activities (K. Doroshenko, O. Matvienko, etc.).

At the present stage, attention is paid, especially during the Covid-19 pandemic, to the culture of virtual communication. "When communicating in a virtual environment, you should also remember that here, as in real life, there are rules of conduct, a kind of culture of virtual communication, which is also called netiquette" (Yanchuk, 2014, p. 3).

## AIM AND TASKS RESEARCH

The purpose of the article is to determine the features and main directions of forming the culture of communication of primary school children in different age groups of the extended day. In accordance with the purpose, the main objectives of the study are defined: to analyze the concept of "culture of communication of primary school children", to determine the periods of development of children of different age groups, to specify the main directions of communication culture of primary school children in different age groups.

## RESEARCH METHODS

To achieve this goal, methods of analysis and synthesis, abstraction, generalization, testing, questionnaires were used, which made it possible to analyze the theoretical foundations of communication culture of primary school children in different age groups and determine the main directions of this process.

## RESEARCH RESULTS

Analyzing the concept of "culture of communication", we note that in pedagogical science it is often considered as a system of knowledge, skills and abilities to communicate, which according to the authors (V. Goreeva, O. Kulchytska, G. Chaika, T. Chmut, etc.) is created, accepted and implemented at a certain stage of development of society and reflected in the norms and rules of communication based on respect, friendliness and courtesy.

According to O. Shestobuz views, the culture of communication of younger students with peers reflects the integrated quality of "personal knowledge, experience, interests and moral and ethical norms, which are manifested in communicative interaction" with a certain structure (Shestobuz, 2013).

N. Grabar, M. Mazorenko believe that the culture of communication promotes the development of the ability to establish feedback, the ability to respond to the feelings, thoughts, problems and concerns of another person (Grabar, Mazorenko, 2011).

We agree with the position of S. Verbeschuk, that "The culture of communication of primary school children is considered as an integrated concept that includes socio-moral norms of behavior and culture of speech" (Verbeschuk, 2016, p. 185).

Analyzing modern research (I. Bekh, G. Genin, O. Korniyaka, O. Matvienko, V. Mukhina, A. Prokhorov, etc.) we note that the early school age is a sensitive period in the formation of a culture of communication. It is characterized by the following traits: instinct, trust, pliability, the need for emotional contact with peers, the tendency to imitate. All this contributes to the development of skills to intelligently analyze, recognize and evaluate their actions and deeds, to seek and find ways to achieve the goal, to be able to overcome obstacles and difficulties. Primary school is the beginning of the most important process for the socialization of the individual age period, which contributes to the formation of an extended day group as a contact group where children learn new norms, values, stereotypes of behavior. Note that not only the level of group relations, but also the content of the social experience of each individual depends on how this beginning is organized. However, psychologists call the primary school age the most socially significant and the most pedagogically insidious period, because deviations in the formation of personality are masked by a protective form of behavior (diligence, obedience) (Prokhorov, Genin, 1998).

On the other hand, the primary school age is unique in the experience of free communication. It becomes the basis of cultural norms, which are tested later in a variety of communication situations. In the group of the extended day the level





of culture of schoolboys, its specificity and features of communication determines, defines character of communication of children.

However, the age group of an extended day is heterogeneous in its social situation and psychological characteristics. It highlights certain stages, periods, which, given the psychological and pedagogical characteristics, can contribute to the realization of the potential of the children's group, but can inhibit the formation of a culture of communication.

According to the concept of A.V. Petrovsky we distinguish two periods: adaptive (6-9 years) and pre-adolescent (9-10 years).

Each period is characterized by the peculiarities of children's communication with adults and peers, which are determined by the social position and the impact of educational activities on the communication system in the age group of an extended day.

A characteristic feature of the adaptation period (6-9 years) is a new stage in the development of self-awareness ("I am a student"), when the child tries on the first social role, accompanied by a certain psychological alienation from the family. It is during this period that the younger student creates an image of himself positive. The educator of extended day group has a task: to form adequate self-esteem in children and to save and maintain an optimistic, realistic and active attitude to their shortcomings. There is a change of children's alternating positions: "I and society" and "I am in society". Note that in the Standard educational program developed under the guidance of O. Savchenko (2019), identified the following content lines, which in our opinion, help the younger student in the organization of communication: "Man" (knowledge of themselves, their capabilities; healthy and safe behavior); "Man among men" (standards of behavior in the family, in society; moral norms; skills of coexistence and cooperation); "Man in society" (civil rights and responsibilities as a member of society. Knowledge of their land, history, symbols of the state. The contribution of Ukrainians to world achievements); "Man and the world" (tolerant attitude to the diversity of the world of people, cultures, customs) (Typical educational program, 2019, p. 38).

A characteristic feature of this period is the increase in the authority of teachers, whose actions and deeds are copied, imitated by children.

On the other hand, children's communication is "imposed" and the intensity of children's communication is often underestimated.

Thus, as our research shows, the adaptive period is characterized by the formation of the subjectivity of the younger student, and the content of communication is determined by learning and play activities. It is sensitive to the following tasks: teaching children to cooperate in a group; forming a culture of dialogue; adherence to a culture of criticism; assimilation of etiquette norms and formation of skills to adhere to them.

In addition to the status "I am a schoolboy", the status of "I am a friend" is one of the peculiarities of the pre-adolescent period. It is a period when a child seeks to find his place in the world of adults, as a result of which some of them have a crisis of self-esteem. Personal relationships between children become more differentiated and can arise not only through joint educational activities, but also depending on moral and religious positions. Informal communication is playing an increasingly important role in establishing relationships between children.

The pre-adolescent period is sensitive to the following tasks: raising the moral and reflexive level of children; development of the group - the leader; children's awareness of interpersonal communication as a great value; propaedeutics of business communication culture. Thus, in the process of organizing communication in different age extended day group, the educator must pay attention to the features of the two types of communication, which reflect the adaptation and adolescence.

The study of the process of forming a culture of communication was organized in the multi-age extended day group in Yasinyanska Secondary School of the first grade №4, Yasinya village, Zakarpattia region, where 30 children of 2nd, 3rd and 4th grades study together (educator Dyachuk I.I.).

As our observations of extended day group students and educators' surveys show, a characteristic feature of junior school students' communication is their close communication with adults, which takes place in the following areas: in the learning process, at school (during the lessons and extended day group) and at home; informing adults about their affairs and the affairs of the class; asking adults for information on specific issues (often called Chomuchki). In elementary school, girls are more likely to initiate communication.

To determine the directions of formation of the culture of communication, we analyzed the levels of formation of the culture of communication of extended day students for children of 2nd grade and 3-4th grade.

In the age group of the extended day Yasinyanska Secondary School of the 1st grade №4, v. Yasinya, Zakarpattia region, there were 10 children of the 2nd grade. The initial (low) level is inherent in 2 pupils and the criteria reflect the following characteristics: formed selfish attitudes, deformation of the moral development of the individual. Children communicate only for self-affirmation, to humiliate others, or to satisfy lowly needs. The average level is typical for 4 children who behave differently in different areas of communication. 3 pupils have a high level of communication and they are characterized by a developed moral sphere, they have sufficient dialogic skills, but in communication often play a passive role, as they do not have the criteria for its evaluation. A very high level of culture of communication is characteristic of 1 child, which is characterized by a humanistic attitude in communication.

There are 20 children of 3-4 grades in the extended day group. The initial (low) level of formation of the culture of communication is peculiar to 4 pupils. They have no interest in communication, they are passive, they do not have self-control. 8 pupils have an average level. They begin to develop reflection as a way of self-knowledge and self-education. For 4 pupils - a high level of culture of communication. It is manifested in the successful attempts of children to take an active



communicative position in the system of interpersonal communication. 4 pupils have a very high level of communication culture, which is manifested in children with the emergence of the need for self-improvement in communication.

Organizing the development of a culture of communication in the age group of an extended day, it is necessary to pay attention to the following points.

In the first days of the extended day group of different ages, when children enter the system of communicative relations, the teacher must create conditions for their self-actualization, self-presentation. To this purpose, children are given tasks: to compose short oral stories about themselves, the events of their lives, their interests. Pupils were asked to bring their favorite toys and talk about them. Other children at this time listened carefully and asked clarifying questions. Note that when asking questions, children had to avoid repetition, stereotypes. Many children have a reason to come and get acquainted. It provided an equal opportunity to express himself, encouraged withdrawn, unsociable, shy children, and calmed hyperactive, ill-behaved, or infantile children a little.

Finger toys (animals) were also used for this purpose.

It is necessary to explain to children the content of some rules of communication. In particular, the basic rules include:

1. Call comrades by name, do not use nicknames.
2. Do not ridicule the mistakes and shortcomings of friends, do not tease, do not quarrel, do not grimace, do not gossip.
3. Allow conflict situations, discussions, which are aimed at discussing and correcting their own mistakes. It is important to teach children to be able to sincerely apologize and forgive.
4. Forming a culture of criticism.

As our research has shown, children want to communicate with more active and with a sense of humor children.

In order to form a culture of communication in the extended day group work was organized in the following areas:

1. Development of the culture of verbal communication and, in particular, dialogical communication;
2. Development of a culture of nonverbal communication;
3. Fighting gossip.
4. Development of the ability to listen carefully.

One of the tasks is the formation and development of dialogic skills and, above all, the ability to ask questions.

Therefore, "Chomuchki clubs" should be introduced into the work of extended day group. To this purpose, we suggest that children write their questions on slips of paper and drop them in the "mailbox". Then you can get a personal response from the educator or from specially created groups of children. It is important to organize a discussion of issues. This form of educational work contributes to the activation of children's cognitive activity (search for information for questions and answers), but also allows each participant in the dialogue to understand the complexity and importance of accurate questioning, formulation of answers.

We divided the questions into three groups: Questions for the sake of questions; clarifying questions supplement the content of educational material; issues of a problematic nature.

Children often had difficulty asking problematic, creative questions. One of the obstacles to creating a culture of behavior was the use of profanity by children.

Observation of extended day group pupils allowed to draw conclusions: 76% of the children in the group slander, 23% of the studied children curse. According to 51% of surveyed students, their parents slander about them. However, only 12% of parents surveyed admitted that they could use obscene language. Unfortunately, 10% of students surveyed said they had heard slander from teachers. 40% of teachers admitted that they slander students. The analysis of observations and polls showed that most often it is not the act that is condemned, but the individual in general, who is ridiculed and humiliated. Analysis of scientific works (Shirokoradiuk, 2001; Verbeschuk, 2016) shows that student profanity can be classified into the following blocks: "body", "appearance", "temperament", "character", "mind", "nationality", "wildlife", "social status", "crime". When organizing the fight against gossip, we pay attention to the following points. Six-year-olds use teasers, students in grades 2-3 often take painfully perceive words that devalue them as an arbitrary assistant and executor of the teacher's requirements. Fourth graders are adolescents and are sensitive to words that belittle their adulthood.

When organizing correctional and preventive work, it is worth paying attention to the following key points:

1. The use of profanity among students is a "living" phenomenon and it is impossible to prohibit it, so it is necessary to form a moral and psychological position in children regarding its rejection and condemnation. Therefore, it is worth using small thematic conversations.
2. It is necessary to get acquainted with the elements of the technique of "I-messages" and "You-messages", which help to verbalize negative emotions, avoiding gossip.
3. Using dramatization techniques to play situations.
4. The use of relaxation exercises and exercises that develop the ability to recognize other people's emotions, to develop empathy.

In order to develop a culture of nonverbal communication, we offer children the following exercises:

1. Children stand in a circle and with the help of gestures and facial expressions should greet the next participant in the game;
2. Congratulate the child on his birthday, using only gestures and facial expressions;
3. With the help of gestures and facial expressions ask to give way, a place at the desk;
4. Using gestures and facial expressions to parody the morning of the student.



5. "Read" facial expressions and movements (According to Allan PISA's book "Sign Language").

In order to develop verbal and nonverbal communication, you should use a series of communicative games on the following topics: "Say hello to an adult", "Say hello to a student from your group who is studying in junior class", "Say hello to a student from your group who is studying in senior class", "Say hello to a classmate". To this end, we divide the children of 3 (4) groups according to the classes and offer to greet in turn. The team that greeted last will win.

An important direction in the formation of a culture of communication is the development of children's "attentive listening". Children always have a lot of questions. They, listening to the explanations of the educator, constantly update the information about the necessary actions. For example, "Where should I write?", "Where is my ruler?", "What should I draw?" etc.). And when children from different classes are in the group for an extended day, there can be chaos, disorganization of the group, irritation of the teacher. And often reaction is a ban on questions. As our observations show in such groups, children are forbidden to ask any questions. The result is silence on the teacher's question "Does anyone have any questions?" Therefore, it is advisable to use a system of special tasks that remove the "ban" on asking. For example, during the organization of educational conversations there used techniques: "I do not believe", "Prove". The essence of these techniques is that the designated children have the right to use these phrases during the explanation or discussion.

We introduce children to the techniques of active listening and develop the ability to use them. Therefore, in the first lessons we discuss the basic techniques of active listening. On the board we hang 2 reference diagrams, which the children take turns discussing and commenting on.

The first reference scheme includes the following questions-tasks: remember, name and analyze your listening habits; model the pose "I listen carefully"; explain the technique of "Be attentive", how to focus attention.

The second reference scheme includes the following questions-tasks: the most common mistakes are: interruption of the interlocutor; asking many questions. It is important to teach children to analyze different communication situations. To this end, it is necessary to define with children the criteria for evaluating questions in terms of productivity or unproductiveness of dialogue. Therefore, it is advisable to organize a system of educational activities, united by one theme "Alphabet of communication culture", which we implemented through educational activities in the form of correspondence trips "In the land of magic words", role-playing games "Learning to speak correctly", "Are you a polite Ukrainian", "We invite polite friends to the circle", "Responsive boy", etc., discussion of problems: "Is it easy to be polite?", "A person begins with good?", a virtual journey "To the land of magic words".

### CONCLUSIONS AND PROSPECTS OF FURTHER RESEARCH

Thus, the effectiveness of pedagogical activities to form a culture of communication of primary school students depends to a greater extent on the forms of organization of various activities of children. However, in shaping practice it is also necessary to take into account the preconditions created by family upbringing, school life situations, which is the child's experience of communication with adults and peers and, of course, the level and specifics of personal and professional development of teachers.

As we have noted, the problem of forming a culture of communication of the student acts as a multifaceted, diverse and covering all areas of the child's life. Therefore, educators should pay attention to the problems of lack of discipline in primary school students, the development of independence and cognitive activity of children in extracurricular activities, the problems of adaptation of students to new learning conditions, and others.

### REFERENCES

- Verbeshhuk, S.V. (2016) Formuvannya movlennjevoji kuljturny uchniv pochatkovoji shkoly v procesi literaturnogho chytannja [Formation of speech culture of primary school students in the process of literary reading]. Dysertacija na zdobuttja naukovojo stupenja kand.ped.nauk, Ivano-Frankivsk.
- Ghrabar, Gh., Mazorenko, M.O. (2011) Kuljtura spilkuvannja [Culture of communication]. Kharkiv: KhNTUSGh.
- Kuljtura virtualjnogho spilkuvannja: metodychni porady [The culture of virtual communication: guidelines] / Ukladach Janchuk A.M. (2014). Upr. kuljturny, nacionaljnostej ta religij Khmeljnyc. oblderzhadmin; KhOUNB im. M. Ostrovsjkogho. Khmeljnycjkyj.
- Prohorov, A., Genin, G. (1998) Osobennosti psihologicheskikh sostojanij mladshih shkol'nikov [Features of the psychological states of primary schoolchildren]. Voprosy psihologii, 4. 42-53.
- Typova osvittja prohrama [A typical educational program] / rozroblena pid kerivnyctvom Savchenko O.Ja. Zatverdzhena Nakazom Ministerstva osvity i nauky Ukrainy vid 06.10.2019 roku № 1272. URL : <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-1-4-klas/2019/11/1-2-dodatki.pdf>.
- Shestobuz, O.S. (2013) Formuvannya kuljturny spilkuvannja molodshykh shkoljariv z odnolitkamy u pozaklasnij dijaljnosti [Formation of the culture of communication of junior schoolchildren with peers in extracurricular activities]. Avtoreferat. Umanj.
- Shyrokoradjuk, L.A. (2001) Psykhologho-pedagoghichni prychny lykhosliv'ja ta osoblyvosti jogho projavu u shkiljnomu seredovyshhi [Psychological and pedagogical causes of profanity and features of its manifestation in the school environment]. Avtor.dys. na zdobuttja naukovojo stup. kand.psykh.nauk. Kyiv.

Статтю подано до редколегії 17.08.2020 р.

Рекомендовано до друку 02.09.2020 р.

**Ореста Ткачук,**

кандидат педагогічних наук, доцент,  
ДВНЗ «Прикарпатський національний  
університет імені Василя Стефаника»  
(м. Івано-Франківськ, Україна)

**Oresta Tkachuk,**

Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor,  
Vasyl Stefanyk Precarpathian National University  
(Ivano-Frankivsk, Ukraine)  
*oresta.tkachuk@pnu.edu.ua*  
ORCID ID 0000-0003-1757-0790

УДК 8.372

**ФРАЗЕОЛОГІЗМИ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ ТРЕТЬОКЛАСНИКІВ  
НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ГІРСЬКОЇ ШКОЛИ УКРАЇНСЬКИХ КАРПАТ**

**Анотація.** У статті розглядається проблема роботи зі стійкими мовними зворотами, з якими діти знайомляться ще на початковому етапі навчання мови. Фразеологізми репрезентовані в усіх сферах життя людини, їх діти чують з уст батьків та знайомих щодня, а тому стають зрозумілими і входять у щоденний ужиток. У гірських регіонах, де виховання відбувається у тісному зв'язку з природою, з дещо обмеженим колом спілкування та специфікою умов проживання, дитина досконало змалечку засвоює мовні багатства власної говірки чи говору, у тому числі й стійкі вислови. Однак коли діти знайомляться з підручниками, то часто у молодших школярів виникають проблеми з розумінням і усвідомленням змісту деяких фразеологізмів, які на даній території не вживаються або використовуються рідко. Програма початкової школи передбачає тільки поверхове ознайомлення зі стійкими виразами, що спонукає деяких учителів до несистематичної роботи над фразеологізмами. У статті наводяться результати анкетування вчителів Карпатського регіону з різним рівнем досвіду роботи. Аналіз опитування дозволив зробити висновок, що робота з фразеологізмами у початковій школі носить фрагментарний характер. Зроблена спроба проаналізувати дидактичне наповнення діючих навчальних книг з української мови для третього класу дозволила дійти висновків про те, що більшість вправ мають репродуктивний характер, хоча наявні й такі, що містять творчі елементи завдань. На думку автора статті, схвалення заслуговує підручник для третього класу нової української школи (укладач – Г.Сапун). У статті наведено приклади прийомів роботи з гуцульськими фразеологізмами на уроках української мови у третьому класі. Поданий дидактичний матеріал може бути використаний як у процесі вивчення фразеологізмів у системі підготовки студентів вищих навчальних закладів, так і для розвитку пізнавальної активності учнів початкової школи на уроках української мови, літературного читання.

**Ключові слова:** українська мова, фразеологізм, прислів'я, гуцульський говір, початкова школа, підручник.

**PHRASEOLOGIES AS A MEANS OF SPEECH DEVELOPMENT OF THIRD GRADE  
STUDENTS IN UKRAINIAN LANGUAGE LESSONS OF THE MOUNTAIN SCHOOL  
OF THE UKRAINIAN CARPATHIANS**

**Abstract.** The article considers the problem of working with stable language expressions, with which children get acquainted at the initial stage of language learning. Phraseologisms are represented in all spheres of human life, their children hear from parents and acquaintances every day, and therefore they become clear and come into daily use. In mountainous regions, where upbringing takes place in close connection with nature, with a somewhat limited range of communication and the specifics of living conditions, the child perfectly learns from an early age the linguistic richness of his own speech or speech, including stable expressions. However, when children get acquainted with textbooks, younger students often have problems understanding and understanding the content of some phrases that are not used or rarely used in this area. The primary school curriculum provides only a cursory introduction to stable expressions, which encourages some teachers to work unsystematically on phraseology. The article presents the results of a survey of teachers in the Carpathian region with different levels of work experience. The analysis of the survey allowed us to conclude that the work with phraseology in primary school is fragmentary. An attempt to analyze the didactic content of existing textbooks on the Ukrainian language for the third grade led to the conclusion that most exercises are reproductive in nature, although there are those that contain creative elements of tasks. According to the author of the article, the textbook for the third grade of the new Ukrainian school deserves approval (compiled by G. Sapun). The article gives examples of methods of working with Hutsul phraseology in Ukrainian language lessons in the third grade. The given didactic material can be used both in the process of studying phraseology in the system of preparation of students of higher educational institutions, and for development of cognitive activity of pupils of elementary school at lessons of the Ukrainian language, literary reading

**Keywords:** Ukrainian language, phraseology, proverbs, Hutsul dialect, primary school, textbook.





## ВСТУП

**Постановка проблеми.** Здатність володіти мовленням є важливою умовою становлення особистості. Процес розвитку мовлення, започаткований ще на етапі первинного засвоєння мови, відбувається упродовж усього освітнього періоду дитини. Зі стійкими мовними зворотами дитина знайомиться ще перебуваючи в сім'ї, поглиблює свої знання у початковій школі, а далі – на наступних етапах освіти. Саме в родинному колі дитина вибирає в себе усю барвистість рідної мови, засвоює тонкі нюанси значення традиційно стійких виразів та закони доречності їх уживання. Потрапляючи до школи, учень опановує нові слова, слухаючи вчителя, читаючи навчальні книги, використовуючи наочні посібники, різні навчальні матеріали, розширює власний запас стійких висловів-фразеологізмів.

Розвиток мовлення дитини у гірських районах має свою специфіку. Він зумовлений спілкуванням із значно звуженим колом мовців, що пов'язано з територіальними особливостями: часто значні відстані між мешканцями не дозволяють щоденно бути у контактах. Тому діти засвоюють той рівень мовлення, яким користуються на щодень їх найближчі рідні, а отже, і запам'ятовують усі вирази, в тому числі й фразеологізми, та їх уживання.

Зрозуміло, що, розпочинаючи навчання в гірській школі Карпатського регіону, молодші школярі уже є носіями гуцульського говору.

Як відомо, гуцульський говір, – один із найбільш самобутніх, найцікавіших і найархаїчніших говорів південно-західного наріччя української мови. Йому властива ціла система фонетичних, граматичних, лексичних ознак, цей говір має й значний прошарок фразеологізмів. Молодші школярі добре розуміють значення частини цих стійких мовних зворотів, уміють їх правильно уживати.

У навчальних книгах їм трапляються слова й фразеологізми, значення яких відоме частково, або й зовсім не відоме. Тоді власне учитель повинен докласти чималих зусиль, щоб правильно спрямувати учнів на засвоєння нового виразу, що в кінцевому результаті стане шляхом до розвитку мовної компетентності школяра.

Особливі погодні умови проживання молодших школярів у гірських умовах, великі відстані, тісний зв'язок з весняними та осінніми польовими роботами – все це диктує потребу організації навчання молодшого школяра в умовах гірської школи таким чином, щоб націлити дитину на самостійне навчання та максимально спростити маленькому школяреві здобуття знань, передбачених навчальною програмою.

У Державному стандарті початкової освіти серед ключових компетентностей молодшого школяра зазначено: «вільне володіння державною мовою, що передбачає уміння усно і письмово висловлювати свої думки, почуття, чітко та аргументовано пояснювати факти, а також любов до читання, відчуття краси слова, усвідомлення ролі мови для ефективного спілкування та культурного самовираження, готовність вживати українську мову як рідну в різних життєвих ситуаціях». Таким чином, мовна компетентність молодшого школяра за чотири роки навчання формується усіма видами мовленнєвої діяльності і має на меті збагачення словникового запасу та досконалого оволодіння граматичними особливостями усного і писемного мовлення для вільної комунікації.

У цьому сенсі велику роль відіграє національне виховання молодших школярів на основі народних традицій. У зв'язку з цим важливого значення набуває розв'язання проблеми формування культури спілкування учнів з опорою на фразеологічне багатство української мови – стійкі сполучення слів, використовувані мовцями вербально та невербально. Фразеологізми становлять доволі об'ємний пласт мовних одиниць, що сприймаються носіями мови автоматично, за традицією, і є відображенням душі народу, його національного мислення, втіленням своєрідності сприйняття і розуміння світу, поведінкових ситуацій та шляхів виходу з них; вони надають висловлюванням емоційності, виступають засобом вираження влучності, дотепності, забезпечують передачу глибини змісту сказаного. А для молодших школярів фразеологізми є засобом формування мовленнєвої компетентності.

**Аналіз наукових досліджень і публікацій.** Сучасна методика збагачення мовлення учнів фразеологізмами використовує базу українського і російського теоретичного мовознавства (праці О.О.Потебні, Ф.І.Буслаєва, К.Д.Ушинського, О.О.Шахматова, С.Х.Чавдарова, В.І.Масальського, І.С.Олійника, О.М.Біляєва, В.Д.Ужченка, О.О.Бистрової та ін.).

У методиці української мови аналізувалось усне і писемне мовлення учнів, робились спроби розкрити зміст функціонально-стилістичних аспектів вивчення мовних явищ (праці Л.Г.Скрипник, Н.Д.Бабич, В.Я.Мельничайка, А.О.Свашенко, Л.М.Стоян, А.П.Коваль, М.Я.Плющ, М.І.Пентиліук, В.Г.Барабаш, М.П.Коломійця, М.С. Вашуленка). Разом з тим у сучасній методиці обмаль праць фундаментального характеру, присвячених саме методиці роботи з фразеологізмами на уроках української мови у початковій школі.

**МЕТА І ЗАВДАННЯ ДОСЛІДЖЕННЯ** – аналіз дидактичного змісту діючих підручників для 3 класу з української мови на предмет наповнення фразеологічним матеріалом та розробка шляхів активізації розвитку мовлення школярів гірських регіонів Карпат засобами української фразеології.

## МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ

У процесі підготовки матеріалу використано методи: теоретичні – вивчення, аналіз теоретичних даних, представлених у лінгвістичній, педагогічній та методичній літературі; аналіз сучасних наукових досліджень і законодавчої бази національної освіти, навчальних книг для дітей молодшого шкільного віку, фольклорних джерел тощо; емпіричні – педагогічне спостереження, аналіз навчально-методичної документації, навчальних програм, вивчення педагогічного досвіду вчителів початкової школи.

## РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ

Фразеологічні вміння молодших школярів, як і учнів середньої ланки освіти, інтегровані в більшість навчальних предметів, передбачених базовим навчальним планом початкової освіти, тому вивчення фразеологізмів у сучасній



початковій школі має як внутрішньо-предметний, так і міжпредметний характер. Аналіз методичної літератури та законодавчої документальної бази свідчить про доцільність і можливість організації роботи з фразеологізмами з метою формування комунікативної компетентності молодших школярів.

У програмах середньої загальноосвітньої школи 1-4 класів особлива увага звертається на засвоєння лексичного багатства української мови і вироблення практичних навичок користування ним у повсякденному житті, а також на засвоєння основ граматики української мови та основних орфографічних норм. Аналіз навчальних програм з української мови засвідчив, що фразеологізми як предмет вивчення не знайшли систематичного відображення у цих документах.

Так, «Типова освітня програма, розроблена під керівництвом Савченко О. Я. 3- 4 клас» (2019, с. 12-13) вивченню фразеологізмів рекомендує аж 4 клас. У першому-третьому класах учні тільки виконують вправи з уміщеними в них прислів'ями – в основному ці вправи носять репродуктивний характер. Зрозуміло, що такий підхід цілком методично виправданий, однак, окрім прислів'їв, поза увагою дітей залишається значний шар фразеологізмів інших видів. Рівень ознайомленості учнів 1-3 класів з фразеологізмами залежить насамперед від уміщеного у підручнику фразеологічного матеріалу, а тому наповнення їх потребує надзвичайно ретельного і виваженого підходу в плані добору найбільш уживаних стійких виразів, а тому таких, що легко сприймаються дітьми.

Несистематичність фразеологічної роботи на уроках української мови в початкових класах, відсутність науково обґрунтованої системи організації занять є однією з вагомих причин обмеженого вживання фразеологізмів молодшими школярами.

Ми провели серед учителів Карпатського регіону опитування, що стосувалося питань оптимізації роботи над розвитком мовлення з учнями початкової школи. В анкетуванні взяли 25 учителів з різним стажем педагогічної роботи.

Так, ми запропонували відповісти на питання «Чи розрізняють у текстах учні незрозумілі для них вирази, в тому числі й фразеологізми?» і вивели такі варіанти відповідей:

- так;
- ні;
- інколи;
- учні не звертають увагу і не помічають такі вислови.

Опитування засвідчило, що тільки 3 вчителі зазначили, що учні в текстах розрізняють незрозумілі для них вирази, в тому числі і фразеологізми. 10 вчителів написали, що учні бачать незрозумілі вирази інколи, тобто, учні читаючи різноманітні тексти, можуть розрізнити ті фразеологізми, на які вони натрапляли у мовленні раніше, а тому вони є зрозумілими; а важчі – ні. 9 вчителів зазначили, що учні ніколи не розрізняють такі вирази, а це свідчить про те, що попросту вчитель недостатньо акцентує увагу на нових виразах. 3 респонденти вибрали 4 варіант відповіді, що теж говорить про недостатню методичну роботу педагогів.

Наступним було запитання «Які прийоми роботи над фразеологізмами, на Вашу думку, є найбільш оптимальними для роботи з учнями початкової школи?»

- звертання до пояснення, запропонованого у підручнику;
- пояснення виразу учителем;
- звертання до довідкової літератури, в тому числі й словника;
- поєднання декількох варіантів або вкажіть свій варіант».

Переважна більшість - 14 учителів - зазначили, що звертаються до пояснення, запропонованого у підручнику. Прикро, але роботу зі словником вважає оптимальною невелика кількість учителів – лише 3. Тільки 4 вважають найбільш дієвим пояснення фразеологізму вчителем. Серед опитованих були такі, що обирали водночас і використання словника, і додаткову літературу, і пояснення з підручника, і власне пояснення, або ж пропонували інший варіант: в ігровій формі спрямовувати учнів самостійно виходити на значення фразеологізму, без додаткових пояснень учителя чи звертань до підручника.

Ми запропонували учителям дати відповідь на запитання «Чи можуть учні самостійно тлумачити значення виразів?»

- так, завжди;
- так, коли дитина багато читає;
- так, коли з дитиною систематично працюють батьки;
- майже ніколи;
- ніколи»

Всього 7 учителів зазначили, що їхні учні можуть самостійно тлумачити значення виразів та використовувати їх в усному та писемному спілкуванні, бо знайомляться з ними у книжках; 5 учителів зазначили, що успішне розуміння і вживання фразеологізмів пов'язане з тим, що батьки ретельно дома працюють з дітьми; 9 учителів відповіли, що учні майже ніколи не можуть самостійно тлумачити значення виразів; 4 вчителі – учні взагалі ніколи не тлумачать самостійно фразеологізми.

Наступними були запитання, які дозволили нам впритул підійти до аналізу методичного наповнення навчальних книг з української мови для початкової школи: «Які фразеологізми, на Ваш погляд, є найважчими для опанування учнями? Наведіть приклади стійких виразів – з підручників для початкової школи або зі сфери усного мовлення» і «Які фразеологізми, з Вашого погляду, є найлегшими в опануванні учнями? Наведіть приклади фразеологізмів – з підручників для початкової школи або зі сфери усного мовлення».

Учителі зазначили, що найважчими для опанування учнями є фразеологізми: пекти раків, ахіллесова п'ята, зуб на зуб не попадає, сидіти в печінках, волосся стало дибом, сісти на голову, палець об палець не вдарить, наламати



дров, на головах ходять, пасти задніх, дивитися крізь пальці; міняти шило на мило; проміння бики на воли; пасти очима; очі мої б тебе не бачили; відняти мову; з легким серцем; у живі очі; на заячий скік; як горох при дорозі; з'їсти собаку, аж іскри летять, цур тобі й пек, важлива птиця, нести свій хрест, розбити глека;

найлегшими - бити байдики, не робити з мухи слона, двох слів до купи не зв'язати; взяти ноги на плечі; набрати води в рот; викинути з голови, вертїтися під ногами; замилувати очі; кидати слова на вітер; знати на зубок, тяжкий хліб; ані пари з вуст; світ за очі; битий шлях; хоч сядь та й плач; розуму не спали; наче у воду опущені; куди очі дивляться, відняти мову; з легким серцем; у живі очі; гнути спину; на краю світу, повісити носа, як кіт наплакав, не видавиш слова, у поті чола, язик без кісток, як мокре горить, не вірю своїм очам, бути в курсі, бути на сьомому небі.

Як бачимо, серед важких для сприйняття молодших школярів стійких висловів опинилися фразеологізми давнього походження (ахіллесова п'ята, нести свій хрест), у яких є архаїми та історизми (цур тобі й пек), а також ті, виникнення яких пов'язане з певною професією (проміння бики на воли, пасти задніх, пасти очима). Разом з тим, серед важко зрозумілих учителі не назвали ні одне прислів'я чи приказку, що свідчить про те, що укладачі підручників для початкової школи взяли правильне спрямування на те, щоб умістити у ці навчальні книги максимально зрозумілі для дітей вислови, якими і є народні прислів'я – вислови з глибоким дидактичним змістом та переважно чіткою ритмомелодикою.

Опитування учителів дозволило підтвердити наші припущення, що робота над фразеологізмами з учнями початкової школи носить в основному несистематичний, фрагментарний характер, в результаті чого поза увагою дітей залишається доволі значний об'єм мовних конструкцій, які забезпечують не тільки більш точне вираження думки у процесі комунікації, а й сприяють розвитку мовленнєвої компетентності молодших школярів.

Ми проаналізували дидактичне наповнення найчастіше використовуваного у школах Прикарпаття та Карпатського регіону підручника з української мови для третьокласників.: Українська мова: підручник для 3 класу загальноосвітніх навчальних закладів.(Захарійчук М.Д., Мовчун А.І., 2013). Розглядаючи розміщені в даному підручнику вправи за ступенем самостійності, можна помітити, що більшість носить репродуктивний характер. І це цілком виправдано та методично правильно. Адже третьокласники тільки починають знайомитись зі сталими виразами, спостерігають за їх значенням і вживанням, вчать розпізнавати їх у тексті. Так, на самому початку автор пропонує дітям записати і пояснити значення прислів'я «Слово, наче птах, народжується з крилами». Серед вправ з фразеологізмами у підручнику вміщені і так звані конструктивні вправи, що дозволяють учням зупинитись на змісті відомих їм прислів'їв та вибрати з пропонуваного виразів закінчення. Так, на с. 27 учні добирають з другої частини серед кількох пропонуваного правильно закінчення прислів'я: «Хто більше читає, той // більше знає», «Книжка мовчки все // розкаже» і т.д. Підручник пропонує учням з'єднувати частини прислів'їв ще в декількох вправах, знаходячи антоніми, добираючи синоніми, а також складати речення з поданими фразеологізмами. Відрадно, що для роботи беруться не тільки прислів'я, а й фразеологічні зрощення та єдності, але всі – такі, що часто вживаються у повсякденному житті, а тому будуть відомими для дітей початкової школи.

Працюючи за цим підручником, учитель карпатської гуцульської школи значно увиразнить та активізує пізнавальну активність третьокласників, якщо запропонує учням до пропонуваного дібрати такі, які використовують на щодень їх батьки чи інші родичі. Так, на с. 47, учні розглядають значення фразеологізму «тримати язик за зубами». Учитель може попросити дітей згадати прислів'я подібного змісту, яке у вжитку в гуцульському говорі: «Мовчи, язичку, будеш їсти кашку».

Окремої уваги заслуговує підручник Г.Сапун, розрахований на нову програму для третьокласників (Сапун Г., 2019). У ньому набагато більше урізноманітнено вправи, у яких містяться фразеологізми. Суттєво зросла питома вага завдань з творчими елементами, що розраховані на варіативність та індивідуальність виконання, збільшилась кількість вправ на конструювання та моделювання фразеологізмів, заміну одних елементів іншими. Розширений тематичний діапазон дидактичного спрямування фразеологізмів: про роль книги, праці в житті людини, чесність, сміливість, працелюбність, прагнення до знань тощо. Укладач звертає увагу учнів на те, що інформацію про фразеологізм вони можуть почерпнути у фразеологічному словнику – це спрямує третьокласника на шлях самостійного пошуку нових знань та поглиблення вивченого.

В аналізованих підручниках учні знайдуть інформацію, що бувають фразеологізми – антоніми та фразеологізми – синоніми. Учителям гірської школи Карпатського регіону варто використати фразеологічне багатство гуцульської говірки і залучити цей матеріал у процесі опанування фразеологізмів на уроках української мови. Так, учитель подасть доволі частотні українські прислів'я і приказки та запропонує дібрати такі, що є у використанні мешканців Карпатського краю:

*Народні фразеологізми гуцульські фразеологізми*

*Хто в ліс, хто по дрова // одне в луг, друге в плуг.*

*З ким поведешся – такого й наберешся // з ким пристаєш – таким ся стаєш.*

*З вогню та в полум'я // з дощу та під ринву.*

*Хто рано встає, тому бог дає // ранок-панок.*

*Як постелиш, так виспишся // як дбаєш, так маєш.*

*Ні риба, ні м'ясо // ні лій, ні масло.*

*Ні в кут, ні в двері // Ні до танцю, ні до ружанцю.*

*Своя сорочка ближче до тіла // чужий кожух зле гріє.*

### **ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ**

Фразеологізми як неподільні одиниці становлять собою доволі значний мовний пласт, що функціонує на всіх рівнях комунікації. Вони активно входять у словниковий запас уже на рівні первинного опанування мови, а тому вчителю початкового етапу освіти важливо не випустити з поля зору роботу над фразеологізмами, хоча й



програма початкової школи передбачає тільки поверхове ознайомлення з ними, і то не з першого року навчання. Анкетування вчителів шкіл регіону Карпат засвідчило, що фразеологізми досить часто є незрозумілими для учнів початкової школи – носіїв гуцульського говору, а тому робота над ними вимагає особливих зусиль, послідовності і систематичності. Обсяг фразеологічного матеріалу, його характер, прийоми роботи над фразеологізмами повною мірою залежать від вибору вчителя, який зважає на загальний рівень розвитку дітей, їх начитаність, мовлення, життєвий досвід тощо. Доволі дієвим є прийом зіставлення загальноукраїнських фразеологізмів з такими, що є часто вживаними в Карпатах та Прикарпатті.

Обсяг статті не дозволив розкрити проблему роботи з фразеологізмами у гірській школі Карпатського регіону на інтегрованих уроках української мови та літературного читання у новій початковій школі, що становить перспективу подальших досліджень.

Сучасні реалії оновлення освіти диктують потребу реалізації нових підходів і в доборі матеріалів щодо опрацювання фразеологізмів з молодшими школярами. Саме це стане запорукою розвитку нової української школи, яка покликана формувати компетентнісно активну особистість, здатну до повноцінної комунікації.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

- Державний стандарт початкової освіти. Затверджено Постановою Кабінету Міністрів України від 27 лютого 2018 р. № 87. С. 2. <https://www.kmu.gov.ua/npas/pro-zatverdzhennya-derzhavnogo-standartu-pochatkovoyi-osviti> Останнє звернення 28.04.20120
- Типова освітня програма, розроблена під керівництвом Савченко О. Я. 3- 4 клас. Наказ МОНУ 08.10.2019 року № 1273 <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-1-4-klas/2019/11/3-4-dodatki.pdf>. Останнє звернення 28.04.20120
- Українська мова: підручник для 3 класу загальноосвітніх навчальних закладів./ М.Д. Захарійчук, А.І.Мовчун К.:Грамота, 2013, 176 с.
- Г.Сапун. Українська мова та читання: посібн. для 3 кл. закл. загал. середн. освіти. У 4 ч. Ч. 1. Тернопіль : Підручники і посібники, 2019. 64 с.

### REFERENCES

- Dergjavnyi standart pochatkovoji shkoly. Zatverdgheno Postanovoju kabinetu Ministriv Ukrainy vid 27 lutogo 2018 r. №87. P.2. [State standard of primary education. Approved by the Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine of February 27, 2018. №87] URL: <https://www.kmu.gov.ua/npas/pro-zatverdzhennya-derzhavnogo-standartu-pochatkovoyi-osviti> [in Ukrainian].
- Typova osvithnja programa, rozroblena pid kerivnyctvom Savchenko O. Ya. 3-4 klas. Nakaz MONU 08.10.2019 roku № 1273 [A typical educational program developed under the guidance of Savchenko O. Ya. 3- 4 class. Order of the Ministry of Education and Science of October 8, 2019 № 1273]
- URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-1-4-klas/2019/11/3-4-dodatki.pdf>. [in Ukrainian].
- Zakharijchuk M.D., Movchun A.I. Ukrainska mova: pidruchnyk dla 3 klasu zagalnoosvitnih navchalnih zakladiv.K;Gramota,[ Ukrainian language: a textbook for the 3rd grade of secondary schools.]2013, 176 p. [in Ukrainian].
- G. Sapun. Ukrainska mova ta chytanna: posibn. dla 3 kl. Zacl.zagal.seredn.osvity. U 4 ch. Ch.1. Ukrainian language and reading: manual. for 3 classes. lock total. average education. In 4 p. Part 1. Ternopil: Pidruchnyky I posibnyky, 2019. 64 p.[in Ukrainian].

*Статтю подано до редколегії* 10.09.2020 р.

*Рекомендовано до друку* 30.09.2020 р.



**Інна Червінська,**

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки початкової освіти, ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника» (м. Івано-Франківськ, Україна)

**Inna Chervinska,**

PhD in Education, Associate Professor, Department of Pedagogy of Primary Education, Vasyl Stefanyk Precarpathian national university (Ivano-Frankivsk, Ukraine)  
*chervinska.inna@gmail.com*  
ORCID ID 0000-0003-0745-1413

УДК 373.013.3: 316.722 (23.0)

## СОЦІОКУЛЬТУРНИЙ ПРОСТІР ГІРСЬКОЇ ШКОЛИ ЯК ІСТОРИЧНЕ, ЕТНОСОЦІАЛЬНЕ, ОСВІТНЬО-КУЛЬТУРНЕ ЯВИЩЕ ТА ПРЕДМЕТ НАУКОВИХ СТУДІЙ

**Анотація.** У статті на основі цілісного ретроспективного аналізу наукової літератури, досвіду діяльності загальноосвітніх шкіл гірської місцевості регіону Українських Карпат увиразнено особливості соціокультурного простору гірської школи як історичного, етносоціального явища та предмета наукових студій. Вказано на те, що проблематика становлення, розвитку та проектування просторів є однією з тих, що найбільш активно розробляються в сучасній психолого-педагогічній літературі. У її рамках чітко виділяється й набуває самостійного статусу тематика еволюції регіональних соціокультурних просторів. Автором наголошується, що у філософських, культурологічних, психолого-педагогічних, соціологічних дослідженнях як фундаментальних, так і тих, які мають прикладний характер, термін «соціокультурний простір» використовується як вихідна категорія, оскільки розглядається як збірний образ, що вміщає все різноманіття існуючої реальності. Акцентується увага, що шляхом теоретичного аналізу джерельної бази та методологічного конструкту дослідження просторової тематики обґрунтовано сутність поняття «соціокультурний простір» як предмет історичних, етносоціальних, освітніх і культурологічних студій, окреслено теоретико-методологічні засади організації соціокультурного простору закладу загальної середньої освіти. Актуалізується використання таких методів дослідження як: пошуково-бібліографічний – з метою вивчення бібліотечних каталогів, бібліографічних видань; контент-аналіз – для з'ясування стану розробленості проблеми, формулювання терміносистеми базових понять і концептуалізації основних положень; аналіз змісту педагогічної діяльності закладів освіти, узагальнення власного досвіду співпраці з педагогами та учнями гірських шкіл.

Узагальнено, що просторовий розвиток та аналіз життєдіяльності людей, які проживають у певному соціокультурному просторі постають серед низки актуальних для сучасного суспільства питань. Педагогічна наука послуговується великою кількістю підходів та методів просторового аналізу, що дозволяють досліджувати соціально-педагогічні проблеми та певною мірою сприяти їх ефективному вирішенню.

**Ключові слова:** соціокультурний простір, гірська школа, регіон Українських Карпат, етносоціальне явище, предмет наукових студій, регіональний вимір.

## SOCIO-CULTURAL SPACE OF THE MOUNTAIN SCHOOL AS A HISTORICAL, ETHNO-SOCIAL, EDUCATIONAL AND CULTURAL PHENOMENON AND SUBJECT OF SCIENTIFIC STUDIES

**Abstract.** The article, based on a holistic retrospective analysis of scientific literature, the experience of secondary schools in the mountainous region of the Ukrainian Carpathians, to reveal the features of the socio-cultural space of the mountain school as a historical, ethnosocial phenomenon and subject of scientific studies.

It is pointed out that the issue of formation, development and design of spaces is one of those that are most actively developed in the modern psychological and pedagogical literature. Within its framework, the theme of the evolution of regional socio-cultural spaces is clearly distinguished and acquires an independent status. The author emphasizes that in philosophical, culturological, sociological research, both fundamental and applied, the term "socio-cultural space" is used as a source category that does not require additional theoretical argumentation, as a collective image that contains all the diversity of the existing reality.

Attention is emphasized that through the theoretical analysis of the source base and methodological construct of the sociocultural space of the mountain school the essence of the concept of "sociocultural space" as a subject of historical, ethnosocial, educational and culturological studies is substantiated.



The use of such research methods as: search and bibliographic - in order to study library catalogs, bibliographic publications; content analysis - to clarify the state of development of the problem, the formulation of the terminology of basic concepts and conceptualization of the main provisions; analysis of the content of pedagogical activity of educational institutions, generalization of own experience of cooperation with teachers and students of mountain schools.

It is generalized that the spatial development and analysis of the life of people living in a certain socio-cultural space are among a number of the most pressing issues for modern society. Pedagogical science uses a large number of approaches and methods of spatial analysis, which allow studying socio-pedagogical problems and to some extent contribute to their effective solution.

**Keywords:** socio-cultural space, mountain school, region of Ukrainian Carpathians, ethnosocial phenomenon, subject of scientific studies, regional dimension.

*Створення гармонійних відносин між людиною і соціокультурним простором може і повинно бути метою культурної політики держави.*

*В. Суртаєв*

## ВСТУП

**Постановка проблеми.** Проблема становлення, розвитку і життєдіяльності загальноосвітньої школи в гірській місцевості регіону Українських Карпат кінця ХХ – початку ХХІ століття набуває своєї значимості, перебуваючи впродовж останніх років у полі зору науковців, педагогів, представників громадськості, стимулюючись як зовнішніми викликами суспільства, так і внутрішніми суперечностями гірської спільноти, які зумовлені запитами місцевих жителів щодо кращого доступу закладів освіти до запропонованих державою освітніх ресурсів, матеріально-технічного обладнання й кадрового потенціалу та неспроможністю відповідного забезпечення в умовах гірського середовища всезростаючих потреб учнів до отримання якісних освітніх послуг та надання реальних можливостей для їх здобуття.

Дослідження історії української освітньої політики у галузі загальної середньої освіти у перші роки незалежності України переконує, що зміни її стратегічних цілей були наслідком зміни політичного курсу країни, що здобула суверенітет й обрала напрям на розбудову національної системи освіти. Збереження традиційних елементів побутової культури, діалектних особливостей, історико-культурної спільноти, дотримання загальнолюдських цінностей, духовно-моральних засад у культурі етнографічних груп українців, які населяють регіон Українських Карпат, уможлиблює інтеграцію різних етнічних культур та історії націотворення в системі освіти цього унікального за етнічним складом, освітньо-виховними традиціями, етнокультурною спадщиною регіону.

За останні десятиліття модернізація та реформування системи освіти України характеризується, з однієї сторони, – посиленням відповідальності регіонів за якість освіти і розвиток освітньої інфраструктури, а, з іншої, – необхідністю її інтеграції в світовий освітній простір.

Проблематика становлення, розвитку та проектування просторів є однією з тих, що найбільш активно розробляються в сучасній психолого-педагогічній літературі. У її рамках чітко виділяється й набуває самостійного статусу тематика еволюції регіональних соціокультурних просторів. Проте роботи у вказаній царині наукових досліджень мали здебільшого пошуковий характер: йшло накопичення фактичного матеріалу, відкривалися особливості окремих регіональних освітніх просторів, виявлялися деякі закономірності та тенденції їх розвитку. На сьогодні з'явилися можливості досліджень концептуального характеру, що відображають реальну історію просторово-часових досліджень на їх сутнісно-концептуальному рівні.

**Аналіз наукових досліджень і публікацій.** Досягти успіху в розкритті проблеми модернізації сучасної загальноосвітньої школи в гірській місцевості допоможе ґрунтовне вивчення, об'єктивна оцінка та творче осмислення кращих надбань національних і зарубіжних історико-педагогічних досліджень, науковою платформою яких прийнято вважати історіографію (Л. Березівська, В. Биков, Н. Гупан, О. Сухомлинська та ін.).

Відтак історію розвитку організації соціокультурного простору загальноосвітньої школи регіону Українських Карпат розглядаємо виходячи з досліджень учених, педагогів-практиків і культурно-громадських діячів минулого століття (І. Бажанський, О. Барвінський, С. Вінценз, І. Дошвіник, С. Сірополко, С. Смаль-Стоцький, Ю. Федькович, І. Франко, Д. Хоров'юк та ін.) та наукових напрацювань з окресленої проблеми сучасних учених – О. Берладин, О. Будник, Т. Гавриленко, М. Євтух, В. Кузь, В. Мелешко, З. Онишків, О. Савченко, Р. Скульський, М. Стельмахович, О. Сухомлинська, Г. Філіпчук, В. Хрущ, М. Чепіль, Т. Янченко та інші. Історико-педагогічні та просвітницькі ретроспективи функціонування школи сільської місцевості досліджували С. Бричок, Г. Іванюк, В. Кравець, Г. Лемко, Г. Черненко, Г. Щука та ін. Увіразнення низки наукових напрацювань з окресленої проблеми (О. Біда, С. Бричок, Т. Гавриленко, П. Горбенко, М. Грищенко, Н. Гупан, П. Дроб'язко, Г. Іванюк, О. Кoberник, В. Кузь, І. Курляк, О. Любар, В. Мелешко, Д. Пенішкевич) підтверджує наше узагальнення, що загальноосвітні школи гірської місцевості впродовж великого історичного періоду свого існування: від відкриття перших шкіл на теренах західноукраїнських земель й до тепер, реалізують запита й потреби гірського соціуму (населення гірських сіл і містечок, гірських територіальних громад) щодо забезпечення дітей та молоді відповідним рівнем освіти за місцем їх основного проживання.

**МЕТА І ЗАВДАННЯ ДОСЛІДЖЕННЯ** – на основі цілісного ретроспективного аналізу наукової літератури, досвіду діяльності загальноосвітніх шкіл гірської місцевості регіону Українських Карпат, розкрити особливості соціокультурного простору гірської школи як історичного, етносоціального явища та предмета наукових студій.

**МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ:** пошуково-бібліографічний – з метою вивчення бібліотечних каталогів, бібліографічних видань; контент-аналіз – для з'ясування стану розробленості проблеми, формулювання терміносистеми базових понять і концептуалізації основних положень; аналіз змісту педагогічної діяльності освітніх закладів, узагальнення власного досвіду співпраці з педагогами та учнями гірських шкіл.



## РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ

Вивчення проблеми історіографії дослідження організації соціокультурного простору загальноосвітньої школи в гірській місцевості наприкінці ХХ – початку ХХІ століття як освітньо-соціального феномену, одного з основних джерел національного відродження та забезпечення культурно-історичних традицій українського народу, дає змогу краще усвідомити освітні, виховні, етнокультурні надбання цього самобутнього регіону, особливості організації педагогічного процесу та освітньої діяльності педагогів, що зумовлені поєднанням низки історико-культурних, соціально-економічних та освітньо-просвітницьких чинників з метою виокремлення концептуальних підходів до його розвитку.

У філософських, культурологічних, соціологічних дослідженнях як фундаментальних, так і тих, які мають прикладний характер, термін «соціокультурний простір» використовується як вихідна категорія, яка не потребує додаткової теоретичної аргументації, як збірний образ, що вміщає все різноманіття існуючої реальності. У цьому контексті для нас цікавою є думка В. Стюпіна, який зокрема наголошує на тому, що «міждисциплінарні науки – це науки, в яких застосовується понятійні засоби і методи, які вироблені в різних дисциплінах і синтезуються в новій науці для вирішення її специфічних завдань. Трансдисциплінарність – це характеристика однієї з мов науки» (Стюпін В., 2007, с. 97).

Питання просторового розвитку та аналізу постають серед низки найактуальніших для сучасного суспільства проблем. Педагогічна наука послуговується великою кількістю підходів та методів просторового аналізу, що дозволяють досліджувати соціально-педагогічні явища та певною мірою сприяти їх ефективному вирішенню. Відтак, особливу зацікавленість викликає аналіз розгортання соціокультурних процесів у системі освіти, осмислення ролі й місця освіти, культури і соціуму у формуванні особистості, зв'язок соціокультурних явищ і природного середовища, розгляд системи ціннісних орієнтацій різних соціальних та етнічних груп, які населяють регіон Українських Карпат.

Таким чином, можна стверджувати, що в контексті сучасних трансформацій та освітніх реформ значно зросла зацікавленість спільноти й фахівців освітньої галузі проблемами просторових характеристик освіти як соціального інституту, як громадського та особистого добробуту особливого типу та структури та до більш ширшого осмислення діяльності різних суб'єктів освітньої сфери, до міждисциплінарного обговорення перспектив модернізації національної освітньої системи.

Описані методологічні позиції дослідників відносно співвідношення сутності понять «простір», «середовище», визначення їх змістових характеристик та функціонального призначення терміну «соціокультурний простір», дозволяють розглядати соціокультурний простір закладу освіти як специфічну просторово-часову доміную, що виступає як результат функціонування освіти і культури у взаємодії з визначеними соціальними параметрами його становлення та розвитку.

Соціокультурний простір – багатоаспектне і багаторівневе явище, що не може обмежуватися його вивченням лише в контексті вузькоспеціального наукового напрямку. Складність теоретичного узагальнення і практичного застосування вказаного поняття полягає в неоднозначності його трактувань і застосуванні в різних наукових галузях із врахуванням різних методологічних підходів (Тельманова А., 2014).

Як конгломерат громадської і культурної характеристик певного регіону соціокультурний простір розглядається в історичному, етносоціальному, культурному й освітньому ракурсі наукового знання. Оскільки включення різних соціокультурних явищ у простір регіону необхідно здійснювати із врахуванням загально-філософських психолого-педагогічних позицій до визначення поняття простору. Зазначені характеристики підтверджують тезу про багатомірність соціокультурного простору, до якого входять ареали багатьох культур та соціокультурні простори регіонів з їх автентичним наповненням.

Термін «соціокультурний простір» у сучасній науково-педагогічній, філософській та культурологічній літературі зустрічається досить часто. Активний дослідницький інтерес до визначеної проблематики, на думку В. Цукермана, пояснюється «евристичними можливостями, які полягають в аналізі цього феномена в умовах складного переплетіння процесів глобалізації та регіоналізації, універсалізації сучасного соціуму і різноманітності його локальних проявів» (Цукерман В., 2009). Інакше кажучи, вказана категорія виявляється формою, яка вміщує в собі і структурує все різноманіття панівних на сьогоднішній день підходів до опису та визначення сутності освітніх, соціальних і культурних змін. Правомірність застосування зазначеного терміну багато вчених пояснюють ще й фактом неможливості дослідження соціальної реальності у відриві від стану розвитку освіти, культурних надбань та історичних подій і навпаки.

У сучасному науково-педагогічному дискурсі активно використовується поняття «соціокультурний простір», однак зазвичай без конкретизації сутності та операційних складників цього поняття. Проте активне використання цього терміну в управлінській діяльності, освітньому менеджменті, освітньо-виховних практиках (соціокультурний простір управління, соціокультурний простір закладів вищої освіти та ін.) вкотре підтверджує, що поняття «простір» та його дефініції, ускладнені змістовим наповненням, входять до наукового тезаурусу сучасних учених та професійної лексики педагогів, оскільки вони розкривають сутність реальних педагогічних явищ та процесів. Вивчення соціокультурного простору є інтегральним завданням філософії, історії, соціології, культурології, психології, педагогіки, географії, антропології та інших суспільствознавчих дисциплін. Кожна наука, опираючись на предмет дослідження, має наукову мету та завдання наукового пізнання і відповідно формує свій науково-методологічний апарат, який дозволяє вирішувати поставлені завдання та проблеми, що виникають як у процесі трансформацій самого об'єкта дослідження – соціокультурного простору, так і наукового пошуку.

Зміст і специфіку соціокультурного простору визначають близькі до нього, але самодостатні у своїх проявах, категорії «соціальний простір», «освітній простір» і «культурний простір». Певною мірою ці категорії можуть служити



відправними точками для розуміння досліджуваного явища. Однак варто зауважити, що проблема визначення соціокультурного простору пов'язана, перш за все, з тим, що в науковому дискурсі досі не склалося чіткої позиції щодо тлумачення результатів взаємодії соціального і культурного просторів.

Ураховуючи запропоновані наукові концепції й погляди (В. Слободчикова, І. Шендрика, І. Фрумін, та ін.) на соціокультурний простір та його структуру, можемо стверджувати про існування зазначеного типу простору, який знаходиться на межі соціального, освітнього, культурного та географічного просторів.

Наукова рефлексія дослідження спрямована на осмислення того, наскільки автентичні ціннісні надбання регіональної культури визначають реальний стан та динаміку розвитку простору культури й освіти Українських Карпат – цієї самобутньої за всіма ознаками та характеристиками території, яку ще в минулому столітті прагнула глибше вивчити та розкрити феномен її унікальності ціла плеяда науковців: Станіслав Вінценз «На високій полонині» (1936), Раймунд Фрідріх Кайндль «Гуцули: їхнє життя, звичаї та народні перекази» (1894, 2003), Марія Лаврук «Гуцули Українських Карпат (етнографічне дослідження)» (2005), Михайло Ломацький «Заворожений світ» (2014), Мартін Поллак «До Галичини» (1984) та ін.

Досить тривалий період поняття «соціокультурний простір» як цілісна дефініція не розглядалося дослідниками педагогіки. Проте це поняття було ключовим у соціології, філософії та культурології. Зазначене дає підстави стверджувати, щодо феномена соціокультурності в часо-просторовому дискурсі провідних ідей педагогіки, соціології і філософії XXI ст., а щодо предмета дослідження його просторових характеристик з позицій філософії, й досі тривають наукові полеміки та дискусії. Оскільки простір був описаний у соціології, географії, психології, педагогіці, релігієзнавстві, культурології крізь призму визначення діяльності закладу загальної середньої освіти як соціокультурний феномен і передбачає, крім трансцендентної складової, матеріальний світ, що охоплює сукупність різних складових компонент, видів, типології, напрямів та течій, яким властива просторово-часова еволюція.

Соціокультурний простір також виступає як просторово-часовий континуум, відповідно у порівнянні з культурним простором, має більш повний, багатфакторний і багатовимірний прояв реальності, з її відображенням через розкриття змісту відповідної категорії. На переконання С. Храпова, «соціокультурний простір – це інтегральний феномен, що поєднує ключові параметри соціального і культурного розвитку суспільства. Його слід розглядати з позицій змісту і структури» (Храпов С., 2011, с. 15).

Поняття «соціокультурний простір» відображає взаємозв'язок та взаємовплив умов, що забезпечують розвиток людини, але в цьому випадку передбачається її присутність у просторі, де здійснюється взаємовплив, взаємодія оточення з суб'єктом.

Увираження соціокультурного простору, як історичного, етносоціального та освітньо-культурного явища, дає підстави розуміти його як багатовимірний простір, який організований відносно сучасних потреб соціуму й відповідає інноваційним тенденціям освітньо-виховного, культурно-просвітницького, етнічно-історичного розвитку освітнього закладу гірської місцевості регіону Українських Карпат. Відтак актуалізується необхідність дослідження історіографії та джерельної бази дослідження.

Основу розгляду проблеми організації соціокультурного простору загальноосвітньої школи в гірській місцевості регіону Українських Карпат складають ідеї системоутворюючого процесу, пов'язаних із формуванням національної, регіональної (як локальної, так і загально-цивілізаційної) та загальнолюдської складової, яку доповнюють, або диференціюють різні категорії духовно-ціннісних вимірів, «коли різні оцінки культурних цінностей не слугуватимуть відцентровим процесам, а, відштовхуючись від принципів об'єктивності, розглядатимуться в концепції рівноцінного розвитку різноманітних культурних вимірів українських історико-педагогічних реалій» (Сухомлинська О., 2007, с. 48-49).

Тобто, предмет наукової розвідки щодо становлення і розвитку соціокультурного простору закладу освіти, закономірності функціонування освітніх регіональних систем або компонентів освітньої сфери, які склалися внаслідок просторової неоднорідності прояву різних груп чинників, складає соціально-економічні, культурні, етнічні та інші важливі показники сталого розвитку регіону Українських Карпат. Саме таке окреслення його змістового контенту відображає його регіональні аспекти.

Предметом наукових студій виступає соціокультурний простір гірської школи регіону Українських Карпат, формування культурного та освітнього простору якого базується на історично накопиченому та сформованому у процесі життєдіяльності, багатому етнокультурному досвіді, унікальній самобутності культурної спадщини та вікових традиціях, надбаннях народної педагогіки. Дослідження соціокультурного простору реалізується шляхом інтерпретації специфічних показників гірського середовища, етнокультурних традицій, специфіки менталітету місцевих жителів з використанням методики аналізу соціокультурного портрета регіону. Умови, методи і проблеми його формування у в сучасних реаліях виступають одним із важливих завдань культури, оскільки безпосередньо визначають загальні тенденції розвитку державної внутрішньої і зовнішньої політики, економічних умов функціонування громадських інститутів, інтелектуального і емоційного стану всіх верств населення.

У контексті наукового дискурсу важливо зрозуміти яким чином на процес становлення та розвитку соціокультурного простору загальноосвітньої школи в гірській місцевості впливає розвиток соціального піклування, взаємопроникнення між соціальними відносинами та культурою, то в нашому дослідженні ми використовуємо поняття «соціокультурний простір закладу загальної середньої освіти» в інтерпретації представників соціокультурного та середовищного підходів, які сформувалися в соціально-філософській та психолого-педагогічній думці кінця XX століття (А. Ахієзер, С. Кірдіна, М. Лапін С. Макеева, В. Стьопін та ін. Оскільки у цьому понятті, на думку М. Лапіна,





відбувається інтеграція трьох специфічних форм багатомірного буття людини, втілених, по-перше, у взаємодії людини з суспільством, по-друге, у характері культури, по-третє, у типі соціальності (Лапін М., 2000, с. 3-4).

Проблема соціокультурного простору з точки зору характеристик його сутності, структури, функцій та цілісності за останні роки стала об'єктом розгляду міждисциплінарного аналізу представників різноманітних напрямів наукового знання. Така зацікавленість просторовою тематикою зумовлена поширенням глобалізаційних процесів, а також у зв'язку з евристичним потенціалом поняття, який полягає у структурному аналізі цього феномену за умов складних дифузійних процесів: глобалізації, регіоналізації, універсалізації. Використання терміну «соціокультурний простір» є певною альтернативою традиційному понятійно-термінологічному тезаурусу та показником відповідного рівня педагогічного знання, переходу України до відкритого діалогу зі світом, її входження у світовий соціокультурний простір. Представники соціогуманітарної думки (Т. Заславська, М. Лапін, Т. Шанін та ін.) дійшли висновку, що зміна соціокультурного простору супроводжується появою нових смислів, які віддзеркалюють багатоманітну ситуативність суспільного буття та змістовність людської життєдіяльності з певним чином залежними від них соціальними конструктами подій та явищ навколишньої дійсності, соціалізації сучасного соціуму та варіативності проявів його локалізації.

Для ґрунтовного вивчення проблеми з історико-педагогічних позицій та регіональних підходів, нами виокремлено генезу цього неоднозначного явища. Оскільки з огляду на специфіку розкриття просторової тематики з певними акцентами на регіональні виміри, відсутність її цілісного дослідження, праці з історіографії, наукова періодика, кіноархіви та інші джерела можуть складати основу наукового пошуку, сприяти розкриттю провідних стратегій розвитку загальноосвітніх закладів гірської місцевості та механізмів організації на їх базі автентичного соціокультурного простору, сприятливого для інтелектуального й творчого особистісного розвитку учнів та саморозвитку й професійного зростання педагогів.

Спроби багатьох країн Європи побудувати єдиний глобальний соціокультурний простір стикаються з певним опором та низкою перешкод щодо реалізації цього мультикультурного проекту, позаяк від початку ХХІ століття все більшою популярністю та поширенням набирає зворотний процес, пов'язаний із вивченням регіональних і локальних особливостей соціокультурного простору певних територій. Категорія простору у сучасній гуманітарній науці набуває характеру метафори, за допомогою якої описуються різноманітні «простори» та «середовища» як у фізичній протяжності, так і в її ментальній або ж віртуальній сутності (Бачинська Є., 2007). Однак тут криється певна методологічна небезпека, оскільки лише аналіз змістового наповнення вказаної категорії зазвичай не дозволяє різнобічно та цілісно описати це різнопланове соціально-культурне явище, чітко визначити його межі, дати розгорнуті характеристики. Поряд з цим – саме дефініція «простір» є найбільш придатною до опису феноменів, які мають якісні характеристики протяжності, осмисленості та представництва.

Проблемою регіонів завжди був тотальний адміністративний контроль, об'єднання і централізація за часів панування тоталітарного режиму, які хоч і стримували розвиток цілих територій та окремих населених пунктів, які розташовані у високогірних, віддалених від адміністративних центрів регіонах, але завдавали значної шкоди збереженню їх автентичності. Оскільки специфічне природно-географічне середовище, складні кліматичні умови, багата етнокультурна спадщина, різноманітний етнічний склад, унікальність історичних традицій, впливають на самобутність життєдіяльності місцевого населення, визначають його духовні та ціннісні орієнтири, формують відповідні психотипи (степовий романтик, відважний горянин, залюблений у море тощо). Всі названі чинники мають значний вплив на формування оригінальної системи освіти регіону.

Незважаючи на широке використання в науковій літературі, поняття «соціокультурний простір» має досить слабе теоретичне обґрунтування. У філософських, культурологічних, соціологічних дослідженнях, як фундаментальних, так і тих, які мають прикладний характер, термін «соціокультурний простір» використовується як вихідна категорія, що не потребує додаткової теоретичної аргументації, як збірний образ, що вміщає все різноманіття існуючої реальності.

Вивчаючи специфіку соціокультурного простору, Б. Мосальов відзначає, що в ньому «живуть» і взаємодіють різні культурні традиції, зразки, культурні смисли, цінності, інновації. Він вважає, що «... змістовну спрямованість часу в багатьох аспектах задає соціокультурний простір. Під простором слід розуміти відносини протяжності й співіснування, які виникають у процесі життєдіяльності людини. Просторовий аспект культурного різноманіття постає в масштабах людства, суспільства, нації, регіону, різних соціальних спільнот» (Мосальов Б., 1998, с. 24).

Дещо розширений та узагальнений перелік змістових характеристик соціокультурного простору пропонує дослідниця Н. Крилова: динаміка розвитку освіти (темп і масштаб створення закладів освіти); доступність освіти (враховуються спосіб життя населення і культурно-освітні запити, рівень добробуту, територіальне розташування закладів освіти); етнокультурний характер (можливість підтримання національної культури, традицій, норм, цінностей); практико-трудова спрямованість (трудова відносина, які виникають у просторі); спадкоємність освіти (можливість її здобуття та продовження впродовж життя) (Крилова Н., 1995).

Зазначені підходи та їх узагальнення дають підстави характеризувати соціокультурний простір загальноосвітньої школи гірської місцевості за такими психолого-педагогічними показниками як: комфортність і відкритість простору, розвиваючий і творчий характер простору, простір соціально-освітнього партнерства та взаємодії, простір організованого дозвілля, здоров'язбережувальний простір, простір музеєзнавства та мистецтвознавства, профорієнтаційний простір. Це сприяє тому, що соціокультурний простір набуває дещо ширших характеристик, пов'язаних із його творчо-розвиваючим впливом на формування особистості, динамічністю виховних впливів та суспільних характеристик. Оскільки сам зміст поняття «простір освіти» розглядається сьогодні з дещо інших позицій і набуває актуальності завдяки руйнуванню міжнаціональних культурних кордонів. На межі розуміння освіти



вже як феномену життєдіяльності її зміст максимально розширюється, не втрачаючи при цьому своєї цілісності. Соціокультурний простір за таких обставин стає механізмом інноваційних змін, які потребують систематизації.

Увиразнення джерельної бази (сукупність дібраних, систематизованих і класифікованих джерел) як носія інформації про педагогічне минуле, проведений історико-педагогічний аналіз науково-педагогічної літератури, вивчення нормативно-правових актів, які стосуються освітньої галузі, вивчення основоположних підходів щодо періодизації розвитку української педагогічної думки, дозволив виокремити певні періоди у розвитку системи освіти, дотичні до проблеми нашого дослідження.

### ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

На підставі узагальнення матеріалів досліджень науковців, присвячених просторовій проблематиці, нами узагальнено, що термін «соціокультурний простір» утворився шляхом інтеграції понять соціальний, культурний й освітній та зумовлений необхідністю взаємного співвіднесення соціальних і освітньо-культурних характеристик явищ, які володіють внутрішньою єдністю всіх зазначених елементів і властивостей з різноманітними зв'язками та відносинами. Увиразнення різних підходів, щодо формулювання поняття «соціокультурний простір освітнього закладу» дає нам можливість трактувати соціокультурний простір загальноосвітньої школи гірського регіону як «сукупність духовно-матеріальних, управлінсько-організаційних умов, що забезпечують розвиток та саморозвиток вільної й активної особистості, з метою реалізації її творчого потенціалу та функціонування просторових об'єднань суб'єктів освіти на професійних засадах».

Встановлено, що вивчення соціокультурного простору освітнього закладу в кінці ХХ на початку ХХІ ст. здійснювалося крізь призму націотворення та державотворення, суспільних трансформацій та освітніх реформ. За визначених умов соціокультурний простір розглядається як історичне та етнокультурне явище, яке пов'язано з перебудовними процесами в системі освіти України. У цей період проходить становлення різних видів освітніх середовищ (просторів) закладів загальної середньої освіти, які формуються із врахуванням інформаційно-комунікаційного та освітньо-культурного контекстів, шляхом надання пріоритетності національним цінностям, свободі й творчості, толерантності та гуманізму.

Перспективи подальших наукових розвідок пов'язуємо з вивченням ефективних механізмів організації соціокультурного простору в умовах суспільних трансформацій.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

- Бачинська, Є. (2017) Вектори змін методичної роботи в закладах загальної середньої освіти в контексті реформування освіти в Україні. Народна освіта. Вип. 3. С. 16-21.
- Крилова, Н. (1995). Социокультурный контекст образования. Новые ценности образования. Вып. 2. М., 110 с.
- Лалин, Н. И. (2000). Социокультурный подход и социетально-функциональные структуры. Социол. исследования. № 7. С. 3–12.
- Мосалев, Б. Г., (1998). Социокультурное многообразие: Опыт целостного осмысления Москва: МГУК. 168 с.
- Степин, В. С. (2007). О философских основаниях синергетики. Синергетическая парадигма. Синергетика образования. М.: Прогресс-Традиция. С. 96–102.
- Сухомлинська, О. (2005). Історико-педагогічне дослідження та його «околиці» Шлях освіти. № 4. С. 43–47.
- Сухомлинська, О. (2007). Методологія дослідження історико-педагогічних реалій другої половини ХХ століття. Шлях освіти. № 4. С. 6–9
- Тельманова, А. С. (2014). Проблемы дефиниции социально-культурного пространства. Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусств, (29-1), 149-155.
- Храпов, С. А. (2011). Трансформация общественного сознания в социокультурном пространстве: автореф. дис. на соиск. учен. степ. д-ра филос. наук : 09.00.11 / Храпов Сергей Александрович ; Рос. гос. соц. ун-т. М. 39 с.
- Цукерман, В. С. (2009). Единое социокультурное пространство: аспекты рассмотрения. Вестн. Челяб. гос. академии культуры и искусств. № 2 (18). С. 49 –55.

### REFERENCES

- Bachynska, Y. (2017) Vectors of changes in methodological work in general secondary education institutions in the context of education reform in Ukraine. Public education. Vip. 3. pp. 16-21.
- Krylova, N. (1995). Sociocultural context of education. New values of education. Issue. 2. M., 110 p.
- Lalin, N. (2000). Sociocultural approach and socio-functional structures. Sociol. research. № 7. pp. 3–12.
- Mosalev, B. (1998). Socio-cultural diversity: The experience of holistic thinking Moscow: Moscow State University. 168 pp.
- Stepin, V. (2007). On the philosophical foundations of synergetics. Synergetic paradigm. Synergetics of education. M.: Progress-Tradition. pp. 96–102.
- Sukhomlinska, O. (2005). Historical and pedagogical research and its "surroundings" The way of education. № 4. pp. 43–47.
- Sukhomlinska, O. (2007) Methodology of research of historical and pedagogical realities of the second half of the XX century The way of education. № 4. pp. 6–9
- Telmanova, A. (2014). Problems of definition of socio-cultural space. Bulletin of the Kemerovo State University of Culture and Arts, (29-1), pp.149-155.
- Khrapov, S. (2011). Transformation of public consciousness in sociocultural space: author's ref. dis. on soisk. scientist. steppe. Dr. Philos. Sciences: 09.00.11 / Khrapov Sergey Alexandrovich; Ros. state soc. un-t. M. 39 p.
- Zuckerman, V. (2009). Unified socio-cultural space: aspects of consideration. Vestn. Chelyabinsk. state Academy of Culture and Arts. № 2 (18). pp. 49 –55.

Статтю подано до редколегії 28.09.2020 р.  
Рекомендовано до друку 17.10.2020 р.



## ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

**Білавич Галина** – доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки початкової освіти, ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника» (м. Івано-Франківськ, Україна)

**Благун Наталія** – доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки початкової освіти, ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника» (м. Івано-Франківськ, Україна)

**Богута Валентина** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри початкової освіти, природничих і математичних дисциплін та методик їх викладання, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка (м. Полтава, Україна)

**Височан Леся** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри фахових методик і технологій початкової освіти, ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника» (м. Івано-Франківськ, Україна)

**Власій Олесь** – кандидат технічних наук, доцент кафедри математики та інформатики і методики навчання, ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника» (м. Івано-Франківськ, Україна)

**Гамарник Анна** – кандидат фізико-математичних наук, доцент кафедри медичної інформатики, медичної та біологічної фізики Івано-Франківського національного медичного університету (м. Івано-Франківськ, Україна)

**Гнатівська Катерина** – аспірантка кафедри початкової і професійної освіти Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди (м. Харків, Україна)

**Гнатюк Михайло** – кандидат мистецтвознавства, доцент кафедри фахових методик і технологій початкової освіти, ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника» (м. Івано-Франківськ, Україна)

**Горецька Ольга** – викладач, Івано-Франківський фаховий коледж ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника» (м. Івано-Франківськ, Україна)

**Гоцуляк Катерина** – кандидат педагогічних наук, спеціаліст вищої категорії, викладач Івано-Франківського фахового коледжу Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника (м. Івано-Франківськ, Україна)

**Гуменюк Ірина** – кандидат філологічних наук, доцент кафедри педагогіки початкової освіти, ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника» (м. Івано-Франківськ, Україна)

**Дудка Ольга** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри математики та інформатики і методики навчання, ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника» (м. Івано-Франківськ, Україна)

**Івасюк Марія** – магістр педагогіки, учитель Микуличинської ЗОШ I-III ступенів Івано-Франківської області (с. Микуличин, Україна)

**Ільницький Василь** – доктор історичних наук, професор, завідувач кафедри історії України Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка (м. Дрогобич, Україна)

**Кіліченко Оксана** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки початкової освіти, ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника» (м. Івано-Франківськ, Україна)

**Кірсанова Світлана** – асистент кафедри іноземних мов, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Мелітополь, Україна)

**Козіброта Лариса** – кандидат наук з фізичного виховання і спорту, доцент, докторант кафедри педагогіки та інноваційної освіти, Національний університет «Львівська політехніка» (м. Львів, Україна)

**Котик Тетяна** – доктор педагогічних наук, професор кафедри фахових методик і технологій початкової освіти, ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника» (м. Івано-Франківськ, Україна)

**Марусинець Мар'яна** – доктор педагогічних наук, професор, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова (м. Київ, Україна)

**Матвєєва Наталія** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри фахових методик і технологій початкової освіти, ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника» (м. Івано-Франківськ, Україна)

**Мукан Наталія** – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки та інноваційної освіти Національного університету «Львівська політехніка» (м. Львів, Україна)

**Овдійчук Лілія** – кандидат педагогічних наук, доцент, докторант кафедри української і зарубіжної літератури та методик викладання, Університет Григорія Сковороди у Переяславі (м. Переяслав, Україна)

**Оліяр Марія** – доктор педагогічних наук, професор, професор, завідувач кафедри педагогіки початкової освіти, ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника» (м. Івано-Франківськ, Україна)

**Палько Тетяна** – кандидат психологічних наук, доцент кафедри педагогіки та психології, Закарпатський інститут післядипломної педагогічної освіти (м. Ужгород, Україна)

**Пустовіт Григорій** – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри природничо-математичної освіти Рівненського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти (м. Рівне, Україна)

**Рачій Богдан** – доктор фізико-математичних наук, професор кафедри матеріалознавства та новітніх технологій ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника» (м. Івано-Франківськ, Україна)

**Русин Галина** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри фахових методик і технологій початкової освіти, ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника» (м. Івано-Франківськ, Україна)

**Савчук Борис** – доктор історичних наук, професор кафедри педагогіки та педагогічного менеджменту імені Богдана Ступарика, ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника» (м. Івано-Франківськ, Україна)

**Салига Наталія** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та педагогічного менеджменту імені Богдана Ступарика, ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника» (м. Івано-Франківськ, Україна)

**Скжидлевський Павел** – доктор філософії, професор Вищої Державної Професійної Школи в Холмі (м. Холм, Польща)

**Сливка Лариса** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри фахових методик і технологій початкової освіти, ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника» (м. Івано-Франківськ, Україна)

**Стефанишин Мар'яна** – магістрантка, ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника» (м. Івано-Франківськ, Україна)

**Тадеуш Ольга** – кандидат фізико-математичних наук, доцент кафедри фізики державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» (м. Одеса, Україна)



**Ткачук Ореста** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри фахових методик і технологій початкової освіти, ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника» (м. Івано-Франківськ, Україна)

**Федчишин Надія** – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри іноземних мов Тернопільського національного медичного університету ім. І. Горбачевського (м. Тернопіль, Україна)

**Червінська Інна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки початкової освіти, ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника» (м. Івано-Франківськ, Україна)

**Черепаня Марія** – доктор філософії з педагогічних наук, асистент кафедри педагогіки дошкільної, початкової освіти та освітнього менеджменту, Мукачівський державний університет (м. Мукачево, Україна)

**Шевченко Світлана** – старший викладач кафедри «Іноземні мови», Таврійський державний агротехнологічний університет імені Дмитра Моторного (м. Мелітополь, Україна)

**Шийка Оксана** – кандидат педагогічних наук, викладач Львівського техніко-економічного коледжу Національний університет «Львівська політехніка» (м. Львів, Україна)

**Шийка Юлія** – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри прикладної лінгвістики Національний університет «Львівська політехніка» (м. Львів, Україна)

**Яцура Михайло** – кандидат фізико-математичних наук, професор кафедри матеріалознавства та новітніх технологій, ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника» (м. Івано-Франківськ, Україна)





## INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

**Bilavych Halyna** – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of Department of Pedagogy of Primary Education, Vasyl Stefanyk Precarpathian National University (Ivano-Frankivsk, Ukraine)

**Blahun Nataliia** – Doctor of Pedagogic Sciences, Professor, Professor at the Department of Primary Education Pedagogy Vasyl Stefanyk Precarpathian National University (Ivano-Frankivsk, Ukraine)

**Boguta Valentyna** – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of Primary Education, Natural and Mathematical Disciplines and Methods of Teaching Poltava National Pedagogical University named after VG Korolenko (Poltava, Ukraine)

**Dudka Olga** – PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Mathematics and Informatics and teaching methods, Vasyl Stefanyk Precarpathian National University (Ivano-Frankivsk, Ukraine)

**Ivasyuk Maria** – teacher of Mykulychyn Secondary School of I-III levels Ivano-Frankivsk region, Master of pedagogy (Mykulychyn, Ukraine)

**Ilnytsky Vasyl** – Doctor of History, Professor, Head of History of Ukraine Department in Ivan Franko Drohobych State Pedagogical University (Drohobych, Ukraine)

**Fedchyshyn Nadiya** – Doctor of Pedagogic, Professor, Head of the Department of Foreign Languages, I. Horbachevsky Ternopil National Medical University (Ternopil, Ukraine)

**Cherepania Mariia** – doctor of philosophy in pedagogical sciences, assistant of the department of pedagogy of preschool, primary education and educational management, Mukachevo State University (Mukachevo, Ukraine)

**Chervinska Inna** – PhD in Education, Associate Professor, Department of Pedagogy of Primary Education, Vasyl Stefanyk Precarpathian national university (Ivano-Frankivsk, Ukraine)

**Gamarnyk Anna** – PhD of Physics and Mathematics Docent of the Department of Medical Informatics, Medical and Biological Physics Ivano-Frankivsk National Medical University (Ivano-Frankivsk, Ukraine)

**Hnatiuk Mykhailo** – candidate of Fine art, Associate professor, Vasyl Stefanyk Precarpathian National University (Ivano-Frankivsk, Ukraine)

**Hnatovska Kateryna** – Graduate student of the Department of Primary and Professional Education H.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University (Kharkiv, Ukraine)

**Horetska Olha** – teacher, Ivano-Frankivsk professional college of Vasyl Stefanyk Precarpathian National University (Ivano-Frankivsk, Ukraine)

**Hotsuliak Kateryna** – Candidate of Pedagogic Sciences, Lecturer at the Ivano-Frankivsk Professional College Vasyl Stefanyk Precarpathian National University (Ivano-Frankivsk, Ukraine)

**Humeniuk Iryna** – PhD in Philology, Associate Professor, Department of Pedagogy of Primary Education, Vasyl Stefanyk Precarpathian National University (Ivano-Frankivsk, Ukraine)

**Kikichenko Oksana** – PhD in Education, Associate Professor, Department of Pedagogy of Primary Education, Vasyl Stefanyk Precarpathian national university (Ivano-Frankivsk, Ukraine)

**Kirsanova Svitlana** – Assistant teacher of foreign language chair, Bogdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University (Melitopol, Ukraine)

**Kotyk Tetiana** – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Department of Professional Methods and Technologies of Primary Education, Vasyl Stefanyk Precarpathian National University (Ivano-Frankivsk, Ukraine)

**Kozibroda Larysa** – Candidate of Sciences in Physical Training and Sports, Associate Professor, Doctoral student of the Department of Pedagogy and Innovative Education Lviv Polytechnic National University (Lviv, Ukraine)

**Marusynets Mariana** – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Department of Psychology and Pedagogy, National Pedagogical Dragomanov University (Kyiv, Ukraine)

**Matvieva Nataliia** – Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor, Vasyl Stefanyk Precarpathian national university (Ivano-Frankivsk, Ukraine)

**Mukan Nataliya** – Sc.D. (Education), Full Professor, Professor of the Department of Pedagogy and Innovative Education Lviv Polytechnic National University (Lviv, Ukraine)

**Oliiar Mariia** – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of Department of Pedagogy of Primary Education, Vasyl Stefanyk Precarpathian National University (Ivano-Frankivsk, Ukraine)

**Ovdiichuk Lilia** – Ph.D. in Pedagogy, docent, Associate Professor of Pedagogy Department of Ukrainian and Foreign Literature and Methods Hryhorii Skovoroda University in Pereiaslav (Pereiaslav, Ukraine)

**Palko Tetiana** – Candidate of Psychological Science, Assistant Professor Department of Pedagogy and Psychology Zakarpattia Institute of Postgraduate Pedagogical Education (Uzhhorod, Ukraine)

**Pustovit Hryhorii** – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor Rivne Regional Institute of Postgraduate Pedagogical Education (Rivne, Ukraine)

**Rachiy Bohdan** – Doctor of Physical and Mathematical Professor, Department of Materials Science and New Technologies, Vasyl Stefanyk Precarpathian National University (Ivano-Frankivsk, Ukraine)

**Rusyn Halyna** – PhD in Education, Associate Professor, Department of Pedagogy of Primary Education, Vasyl Stefanyk Precarpathian national university (Ivano-Frankivsk, Ukraine)

**Salyha Nataliia** – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Vasyl Stefanyk Precarpathian National University (Ivano-Frankivsk, Ukraine)

**Savchuk Borys** – Doctor of History, Professor Department of Pedagogy and Pedagogical Management named after Bogdan Stuparik, Vasyl Stefanyk Precarpathian National University (Ivano-Frankivsk, Ukraine)

**Shevchenko Svitlana** – Assistant professor, Foreign languages department Dmytro Motornyi Tavria State Agrotechnological University (Melitopol, Ukraine)

**Shyika Oksana** – PhD (Education), Senior Instructor at Lviv Technical and Economic College, Lviv Polytechnic National University (Lviv, Ukraine)

**Shyika Julia** – PhD (Education), Assistant Professor, Associate Professor of the Department of Applied Linguistics, Lviv Polytechnic National University (Lviv, Ukraine)

**Skzydlewski Pavel** – Doctor of Philosophy, Professor of the Higher State Vocational School in Kholm (Kholm, Poland)

**Slyvka Larysa** – PhD in Education, Associate Professor, Department of Pedagogy of Primary Education, Vasyl Stefanyk Precarpathian national university (Ivano-Frankivsk, Ukraine)

**Stefanyshyn Mariana** – Master student, Vasyl Stefanyk Precarpathian National University (Ivano-Frankivsk, Ukraine)

**Tadeusz Olga** – PhD of Physics and Mathematics, Docent of the Department of Physics, State Institution "South Ukrainian National Pedagogical University named after K.D. Ushinskoho" (Odesa, Ukraine)

**Tkachuk Oresta** – PhD in Education, Associate Professor, Department of Pedagogy of Primary Education, Vasyl Stefanyk Precarpathian national university (Ivano-Frankivsk, Ukraine)

**Vlasii Olesia** – PhD in engineering, Associate Professor, Department of Mathematics and Informatics and teaching methods, Vasyl Stefanyk Precarpathian National University (Ivano-Frankivsk, Ukraine)

**Vysochan Lesya** – Ph. D.(Pedagogy), Candidate of Pedagogical sciences associate professor Department of Professional and Methods and Technologies of Elementary Education Vasyl Stefanyk Precarpathian National University (Ivano-Frankivsk, Ukraine)

**Yatsura Mykhailo** – PhD of Physics and Mathematics, Professor, Department of Materials Science and New Technologies, Vasyl Stefanyk Precarpathian National University (Ivano-Frankivsk, Ukraine)



## РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ НАУКОВОГО ФАХОВОГО ВИДАННЯ З ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК «ГІРСЬКА ШКОЛА УКРАЇНСЬКИХ КАРПАТ»

### ГОЛОВНИЙ РЕДАКТОР

**Білавич Галина Василівна** – доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки початкової освіти ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника» (м. Івано-Франківськ, Україна)

### ЗАСТУПНИК ГОЛОВНОГО РЕДАКТОРА

**Москаленко Юрій Михайлович** – кандидат філософських наук, професор, директор Івано-Франківського коледжу ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника» (м. Івано-Франківськ, Україна)

### ВІДПОВІДАЛЬНИЙ СЕКРЕТАР

**Червінська Інна Богданівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки початкової освіти ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника» (м. Івано-Франківськ, Україна)

**Цепенда Ігор Євгенович** – доктор політичних наук, професор, ректор, ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника» (м. Івано-Франківськ, Україна)

**Біда Олена Анатоліївна** – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки і психології, Закарпатський угорський інститут імені Ференца Ракоці II (м. Берегово, Україна)

**Блават Оксана Зіновіївна** – доктор педагогічних наук, доцент кафедри фізичного виховання, Національний університет «Львівська Політехніка» (м. Львів, Україна)

**Благун Наталія Михайлівна** – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки початкової освіти, ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника» (м. Івано-Франківськ, Україна)

**Бондар Володимир Іванович** – доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України, директор Інституту педагогіки та психології, Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова (м. Київ, Україна)

**Богданець-Білокаленко Наталія Іванівна** – доктор педагогічних наук, головний науковий співробітник відділу навчання мов національних меншин та зарубіжної літератури, Інститут педагогіки НАПН України (м. Київ, Україна)

**Валят Войцех** – доктор педагогічних наук, проректор у справах студентських та навчання, завідувач відділення загальної дидактики та освітніх систем, Жешувський університет (м. Жешув, Республіка Польща)

**Горніч Тетяна Ігорівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов, ДВНЗ «Тернопільський державний медичний університет ім. І.Я. Гобчевського» (м. Тернопіль, Україна)

**Завгородня Тетяна Костянтинівна** – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки імені Богдана Ступарика, ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника» (м. Івано-Франківськ, Україна)

**Зварич Ірина Миколаївна** – доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник, професор кафедри іноземної філології та перекладу, Київський національний торговельно-економічний університет (м. Київ, Україна)

**Євтух Микола Борисович** – доктор педагогічних наук, професор, академік Національної академії педагогічних наук України (м. Київ, Україна)

**Кондур Оксана Созонтівна** – доктор педагогічних наук, доцент, декан педагогічного факультету ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника» (м. Івано-Франківськ, Україна)

**Кононенко Віталій Іванович** – доктор філологічних наук, професор, академік НАПН України, завідувач кафедри загального та германського мовознавства, ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника» (м. Івано-Франківськ, Україна)

**Котик Тетяна Миколаївна** – доктор педагогічних наук, професор кафедри фахових методик і технологій початкової освіти, ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника» (м. Івано-Франківськ, Україна)

**Кучай Олександр Володимирович** – доктор педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки, Національний університет біоресурсів і природокористування України (м. Київ, Україна)

**Лисенко Неллі Василівна** – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри теорії та методики дошкільної і спеціальної освіти, ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника» (м. Івано-Франківськ, Україна)

**Мазур Пьотр** – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки, Державна вища професійна школа в м. Холм (м. Холм, Республіка Польща)

**Максимчук Борис Анатолійович** – доктор педагогічних наук, професор кафедри соціальної роботи, соціальної педагогіки та фізичної культури, Ізмаїльський державний гуманітарний університет (м. Ізмаїл, Україна)

**Марусинець Мар'яна Михайлівна** – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки і психології, Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова (м. Київ, Україна)

**Момбек Алія Ануарбеківна** – кандидат педагогічних наук, асоційований професор, член-кореспондент МАН ПО, Казахський національний педагогічний університет імені Абая (м. Алмати, Республіка Казахстан)

**Мукан Наталія Василівна** – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки та інноваційної освіти, Національний університет «Львівська політехніка» (м. Львів, Україна)

**Оліяр Марія Петрівна** – доктор педагогічних наук, завідувач кафедри педагогіки початкової освіти ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника» (м. Івано-Франківськ, Україна)



**Пальшкова Ірина Олександрівна** – доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогічних технологій початкової освіти, декан факультету початкового навчання, Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського (м. Одеса, Україна)

**Пенчковскі Ришард** – доктор педагогічних наук, декан педагогічного інституту, Жешувський університет (м. Жешув, Республіка Польща)

**Романюк Світлана Захарівна** – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки та методики початкової освіти, Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича (м. Чернівці, Україна)

**Федірчик Тетяна Дмитрівна** – доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки та методики початкової освіти, Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича (м. Чернівці, Україна)

**Федчишин Надія Орестівна** – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри іноземних мов, ДВНЗ «Тернопільський державний медичний університет ім І.Я. Горбачевського» (м. Тернопіль, Україна)

**Чепіль Марія Миронівна** – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти, Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка (м. Дрогобич, Україна)

**Яблонський Андрій Іванович** – доктор психологічних наук, доцент, завідувач кафедри педагогіки та інклюзивної освіти, Миколаївський національний університет імені В. О. Сухомлинського (м. Миколаїв, Україна)



## EDITORIAL BOARD

### SCIENTIFIC EDITION ON PEDAGOGICAL SCIENCES

#### «MOUNTAIN SCHOOL OF UKRAINIAN CARPATY»

#### EDITOR IN CHIEF

**Bilavych Halyna** – Doctor of Pedagogy, Professor, Department of Pedagogy of Primary Education, Vasyl Stefanyk Precarpathian National University (Ivano-Frankivsk, Ukraine)

#### DEPUTY CHIEF EDITOR

**Moskalenko Yuriy** – Candidate of Philosophy Sciences, Professor, Director of Ivano-Frankivsk College of public higher education institution «Vasyl Stefanyk Precarpathian National University» (Ivano-Frankivsk, Ukraine)

#### EXECUTIVE SECRETARY

**Chervinska Inna** – Doctor of Philosophy Ph D, Candidate of Pedagogic, Assistant professor of the Department of Pedagogy of Primary Education, Vasyl Stefanyk Precarpathian National University (Ivano-Frankivsk, Ukraine)

**Tsependa Igor** – Doctor of Political Sciences, Professor, Rector of public higher education institution «Vasyl Stefanyk Precarpathian National University» (Ivano-Frankivsk, Ukraine)

**Bida Olena** – Doctor of Pedagogic, Professor, Head of the department of Pedagogic and Psychology, Ferenc Rakoczi Transcarpathian Hungarian College of Higher Education (Beregovo, Ukraine)

**Blavt Oksana** – Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Physical Education, Lviv Polytechnic National University (Lviv, Ukraine)

**Blagun Nataliya** – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Department of Pedagogy of Primary Education, Vasyl Stefanyk Precarpathian National University (Ivano-Frankivsk, Ukraine)

**Bohdanets-Biloskalenko Natalia** – Doctor of Pedagogical Sciences, a senior researcher of the scientific subsection of Languages of Other Ethnic Minorities and Foreign Literature Teaching Department of the Institute of Pedagogy of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine (Kuiv, Ukraine)

**Bondar Volodimir** – Doctor of Pedagogic, Professor, Member of NAPS of Ukraine, Director of the Institute of Pedagogy and Psychology at Dragomanov National Pedagogical University (Kyiv, Ukraine)

**Walat Wojciech** – Doctor of Pedagogy, Vice Rector for Student academic affairs and education, Head of the Department of General didactics and education systems, Rzeszow University (Zheshuv, Poland)

**Gorpinich Tetiana** – Candidate of Pedagogic, Associate Professor, Department of Foreign Languages, State Pedagogical University «Ternopil State Medical University named after. I. I. Gobachevsky» (Ternopil, Ukraine)

**Zavhorodnya Tetiana** – Doctor of Pedagogic, Professor, Head of B. Stuparyk Department of Pedagogy, Vasyl Stefanyk Precarpathian National University (Ivano-Frankivsk, Ukraine)

**Zvorych Iryna** - Doctor of Sciences (Pedagogics), Senior Staff Scientist, the Department Professor Foreign Philology and Translation, Kyiv National University of Trade and Economics (Kyiv, Ukraine)

**Evtukh Nikolai** – Academician of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Kyiv, Ukraine)

**Kondur Oksana** – Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Dean of the Faculty of Education, Vasyl Stefanyk Precarpathian National University (Ivano-Frankivsk, Ukraine)

**Kononenko Vitaliy** – Doctor of Philology, Professor, Academician of the NAPS of Ukraine, Head of department of the General and Germanic Linguistics, Vasyl Stefanyk Precarpathian National University (Ivano-Frankivsk, Ukraine)

**Kotyk Tetiana** – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the department of professional methods and technologies of primary education, Vasyl Stefanyk Precarpathian National University (Ivano-Frankivsk, Ukraine)

**Kuchay Olexander** – Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Pedagogy, National University of BioSource and Environmental Sciences of Ukraine (Kyiv, Ukraine)

**Lysenko Nelly** – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the department of theory and methodology of preschool and special education, Vasyl Stefanyk Precarpathian National University (Ivano-Frankivsk, Ukraine)

**Borys Maxymchuk** – PhD in Education, Professor of Social Work, Social Education and Physical Education, Izmail State Humanitarian University (Izmail, Ukraine)

**Marusinets Marianna** – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the department of Pedagogical and Psychology, National Pedagogical University named after M.P. Drahomanov (Kyiv, Ukraine)

**Mazur Petr** – Doctor of Pedagogic, Professor, Head of the department of Pedagogic at State School of Higher Education (Chelm, Poland)

**Mombek Aliya** – Candidate of Pedagogic, Associate Professor, Corresponding Member of MAN PO, Kazakh National University named after Abay (Republic of Kazakhstan)

**Mukan Nataliya** - Sc.D. (Education), Full Professor, Professor of the Department of Pedagogy and Innovative Education, Lviv Polytechnic National University (Lviv, Ukraine)

**Oliyar Maria** – Doctor of Pedagogical Sciences, Assistant professor, Head of the department of pedagogy of primary education at public higher education institution «Vasyl Stefanyk Precarpathian National University» (Ivano-Frankivsk, Ukraine)

**Palshkova Irina** – Doctor of Pedagogic, Professor of the Department of Pedagogical Technologies of Primary Education, Dean of the Faculty of Primary Education, Kostiantyn Ushynskiy South Ukrainian National Pedagogical University (Odessa, Ukraine)

**Pęczkowski Ryszard** – Doctor of Pedagogic, Dean of the Institute of Pedagogy, Zheshuv University (Zheshuv, Poland)

**Romaniuk Svitlana** – Doctor of Pedagogic, Professor, Head of Department of Pedagogy and Methodology of Primary Education, Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University (Chernivtsi, Ukraine)

**Tetiana Fedirchuk** – PhD in Education, Professor of the Department of Pedagogy and Methods of Primary Education, Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University (Chernivtsi, Ukraine)

**Fedchyshyn Nadiya** – Doctor of Pedagogic, Professor, Head of the Department of Foreign Languages, «Ternopil State Medical University named after. I. Y. Gobachevsky» (Ternopil, Ukraine)

**Chepil Mariia** – Doctor of Pedagogic, Professor, Head of the department of General Education and Preschool Education at Ivan Franko Drohobych State Pedagogical University (Drohobych, Ukraine)

**Andrii Yablonskyi** – PhD in Psychology, Associate Professor, Head of the Department of Pedagogy and Inclusive Education, Vasyl Sukhomlynskyi National University (Mykolayiv, Ukraine)





### Запрошуємо до співпраці!

Вельмишановні вчителі і вихователі, організатори і керівники освіти, вчені-педагоги і дослідники з України та інших країн, що вивчають людину, її життя і розвиток.

Гори, в якій країні вони б не були, справляють приблизно однаковий вплив на їх мешканців. Гірські ландшафти і особливі кліматичні умови визначають специфіку життєдіяльності і життєзабезпечення, традиції і звичаї, спосіб господарювання і виховання дітей.

Впливи природного середовища (гір, лісу, степу, клімату того чи іншого регіону тощо) майже не враховуються в організації навчально-виховного процесу. Дуже часто ті, хто цей процес здійснює, і самі не знають особливостей формуючого впливу сил природи на становлення і розвиток людської особистості.

Групою вчених Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника (Україна) розробляється регіональний проект «Гірська школа. Стан. Проблеми. Перспективи розвитку».

Метою проекту є:

- вивчення впливу гірського середовища на розвиток, навчання і виховання учнів;
- дослідження змісту, форм і методів використання вчителями і вихователями особливостей гірського довкілля з метою підвищення ефективності навчально-виховного процесу;
- узагальнення результатів вивчення впливу гірського середовища на розвиток учнів, отримання наукових знань, встановлення закономірностей формування особистості в специфічних умовах гір;
- підготовка пропозицій та рекомендацій щодо врахування особливостей гірського середовища для вчителів, вихователів, організаторів і управлінців освітою різних рівнів.

Просимо ознайомитися з нашим «Проектом», «Орієнтовною тематикою наукових досліджень», які вміщені в попередніх виданнях, врахувати соціально-економічні та культурно-історичні умови і особливості своєї країни і спільно досліджувати цю маловивчену проблему.

Порівняльний аналіз різних напрямів наукового вивчення означених питань дасть змогу не лише поділитись досвідом урахування впливів сил природи на виховання і розвиток дітей, але й встановити певні закономірності навчально-виховної роботи в умовах гірського регіону.

Результатами напрацювань учених України та інших країн можна буде обмінятися не лише шляхом наукових публікацій, але й у процесі їх обговорення на міжнародних семінарах, симпозиумах, конференціях.

Природознавці гірських країн Європи вже об'єдналися в дослідженнях проблеми збереження і сталого розвитку гір (Альпійська, Карпатська конвенції тощо). В 78 країнах світу створено Національні Комітети Гір.

Учені – педагоги, психологи, медики, соціологи, народознавці – мають також об'єднатись у вивченні проблем взаємодії природи і людини, впливу природи на розвиток особистості як найвищої цінності держави і суспільства.

Запрошуємо до наукової співпраці.

*Розробники проекту*

### Welcome to cooperation!

Dear teachers and tutors, organizers and heads of educational institutions, scientists-teachers and researchers in Ukraine and other countries, studying the person, her life and development. Mountains, no matter in what country they are, make approximately identical influence on their inhabitants. Mountain landscapes and special climatic conditions determine specificity of ability to live and life-support, traditions and customs, ways of managing and children's education.

Influence of the environment (mountains, woods, steppes of a region) almost is not taken into consideration at the organization of educational process. Very often those who carries out this process, do not know themselves all features of forming influence of the natural conditions on the making and development of the human person.

The regional project «Mountain school. Condition. Problems. Prospects of development» is developed by the group of scientists of the Precarpathian National University named after Vasyl Stefanyk (Ukraine).

The purposes of the project are as follows:

- Studying influence of the mountain environment on development, training and education of pupils;
- Research of the contents, forms and methods of use by teachers and tutors of features of the mountain environment aimed at increasing the efficiency of educational process;
- Summarizing of the results of studying influence of the mountain environment on development of pupils, acquiring scientific knowledge, determining the laws of the person's formation in specific conditions of the mountains;
- Preparation of offers and recommendations about taking into account features of the mountain environment for teachers, tutors, organizers and heads of educational institutions of different levels.

Will you acquaint yourself with our «Project», «Approximate subjects of scientific researches», which contains this edition, consider social – economic and cultural-historical conditions and features of your country and make common exploration of this insufficiently studied problem?

The comparative analysis of different directions of scientific studying of the defined problems will enable not only to share experience of taking into account influences of the natural conditions on education and development of children, but also will define certain laws of teaching and educational work in conditions of the mountain region.

It will be possible to exchange the results of the researches of scientists in Ukraine and other countries not only by means of scientific publications, but also during their discussion at the international seminars, symposiums and conferences.

Naturalists of the European highland countries have already united in researches of the problem of preservation and constant development of mountains (the Alpine and Carpathian conventions, etc.). The National Committees of Mountains are founded in 78 countries of the world.

Scientists – teachers, psychologists, physicians, sociologists, and ethnologists should also unite for studying problems of interaction of the nature and the person, influence of the nature on development of the person as the most value of the state and society.

We invite you to scientific cooperation.



## ЗМІСТ

### РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИКО-ПЕДАГОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ СУЧАСНОЇ ОСВІТИ

<i>ГУМЕНЮК ІРИНА</i> . КІНЦЕВИЙ РЕЗУЛЬТАТ НАВЧАННЯ В ТЕОРІЇ ТА ПРАКТИЦІ ВИКЛАДАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ . . . . .	5
<i>КОТИК ТЕТЯНА</i> . ЕМОЦІЙНИЙ ІНТЕЛЕКТ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ . . . . .	14
<i>МАРУСИНЕЦЬ МАР'ЯНА, ПАЛЬКО ТЕТЯНА</i> . ДІЯЛЬНІСТЬ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ СОЦІАЛЬНИХ ЗМІН . . . . .	20
<i>МУКАН НАТАЛІЯ, ШИЙКА ОКСАНА, ШИЙКА ЮЛІЯ</i> . СИСТЕМА ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ В АВСТРІЇ . . . . .	26
<i>ШЕВЧЕНКО СВІТЛАНА</i> . ІНТЕРАКТИВНІ МЕТОДИ ВИКЛАДАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У ЛІТНЬОМУ ТАБОРІ . . . . .	32

### РОЗДІЛ II. ІСТОРИКО-ФІЛОСОФСЬКІ АСПЕКТИ ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

<i>КОЗІБРОДА ЛАРИСА</i> . ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ СОЦІАЛІЗАЦІЇ УЧНІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ В ТЕОРІЇ І ПРАКТИЦІ ЗАГАЛЬНОЇ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ США (КІНЕЦЬ ХХ – ПОЧАТОК ХХІ СТ.) . . . . .	36
<i>ПУСТОВІТ ГРИГОРІЙ</i> . ГРОМАДСЬКО-ПРОСВІТНИЦЬКА ДІЯЛЬНІСТЬ УКРАЇНСЬКИХ ПИСЬМЕННИКІВ ВОЛИНИ (20-30-ТІ РР. ХХ СТ.) . . . . .	41
<i>СКЖИДЛЕВСЬКИЙ ПАВЕЛ</i> . РОЗВИТОК ЛЮДИНИ В ЇЇ СОЦІАЛЬНОМУ ЖИТТІ. . . . .	45
<i>СЛИВКА ЛАРИСА</i> . ОСВІТА І ВИХОВАННЯ У ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖЕННІ ДІТЕЙ ТА МОЛОДІ: ЗАГАЛЬНОЄВРОПЕЙСЬКА РЕТРОСПЕКТИВА, СТАНОВЛЕННЯ НА ПОЛЬСЬКИХ ЗЕМЛЯХ . . . . .	50
<i>ЧЕРЕПАНЯ МАРІЯ</i> . ПИТАННЯ ТЕОРІЇ ТА МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ ТА ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ У СПЕЦІАЛІЗОВАНИХ ІНТЕРНАТНИХ ЗАКЛАДАХ ЗАКАРПАТТЯ У 20-30 РР. ХХ СТОЛІТТЯ . . . . .	55

### РОЗДІЛ III. СОЦІОКУЛЬТУРНИЙ ПРОСТІР РЕГІОНУ УКРАЇНСЬКИХ КАРПАТ ТА ЙОГО ВПЛИВ НА РОЗВИТОК ОСОБИСТОСТІ

<i>ГНАТЮК МИХАЙЛО</i> . ПЕЙЗАЖ РІДНОГО КРАЮ У ТВОРАХ МИТЦІВ УКРАЇНИ І СВІТУ, ЙОГО НАВЧАЛЬНЕ ТА ВИХОВНЕ ЗНАЧЕННЯ. . . . .	60
<i>МАТВЄЄВА НАТАЛІЯ</i> . РОЗВИТОК ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ НА ПРИКАРПАТТІ. . . . .	66
<i>РУСИН ГАЛИНА</i> . ВПЛИВ СОЦІОКУЛЬТУРНОГО СЕРЕДОВИЩА НА ФОРМУВАННЯ ВИХОВНИХ КОНЦЕПЦІЙ РОДИННОЇ ЕТНОПЕДАГОГІКИ . . . . .	70

### РОЗДІЛ IV. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ

<i>БИЛАВИЧ ГАЛИНА, САВЧУК БОРИС, ІЛЬНИЦЬКИЙ ВАСИЛЬ, ФЕДЧИШИН НАДІЯ</i> . КУЛЬТУРА НАУКОВОГО МОВЛЕННЯ МАЙБУТНЬОГО МАГІСТРА ЯК СКЛАДНИК ЙОГО ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ . . . . .	75
<i>БЛАГУН НАТАЛІЯ, ГОЦУЛЯК КАТЕРИНА</i> . ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ МОВЛЕННЯ В КОНТЕКСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ. . . . .	81
<i>ВИСОЧАН ЛЕСЯ</i> . ФОРМУВАННЯ ПРИРОДНИЧО-НАУКОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ: ДЕФІНІТИВНО-НАУКОВИЙ ДИСКУРС . . . . .	85
<i>ГАМАРНИК АННА, РАЧІЙ БОГДАН, ТАДЕУШ ОЛЬГА, ЯЦУРА МИХАЙЛО</i> . ОРГАНІЗАЦІЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ЗАГАЛЬНОГО КУРСУ ФІЗИКИ НА ФІЗИЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЯХ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ . . . . .	90
<i>ГНАТОВСЬКА КАТЕРИНА</i> . КУЛЬТУРОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ТОЛЕРАНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ . . . . .	96
<i>ГОРЕЦЬКА ОЛЬГА, ОЛІЯР МАРІЯ</i> . НАУКОВІ ЗАСАДИ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ . . . . .	101
<i>КІРСАНОВА СВІТЛАНА</i> . СКЛАДОВІ ПРОФЕСІЙНОЇ ГОТОВНОСТІ СТУДЕНТІВ ДО МІЖОСОБИСТІСНОЇ ВЗАЄМОДІЇ В ПОЛІКУЛЬТУРНОМУ СЕРЕДОВИЩІ ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ . . . . .	106
<i>ОВДІЙЧУК ЛІЛІЯ</i> . ІНТЕГРАЦІЙНИЙ АСПЕКТ ВИВЧЕННЯ ІСТОРІЇ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ В ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ТА ЛІТЕРАТУРИ . . . . .	111



САЛИГА НАТАЛІЯ. ФОРМУВАННЯ МЕТОДИЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ  
ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ НА ЕТАПІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ . . . . . 116

**РОЗДІЛ V. ПРОБЛЕМИ НАВЧАННЯ І ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ У ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ ГІРСЬКИХ РЕГІОНІВ**

БОГУТА ВАЛЕНТИНА. ФОРМУВАННЯ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ  
У ПРОЦЕСІ МИСТЕЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ . . . . . 121

ВЛАСІЙ ОЛЕСЯ, ДУДКА ОЛЬГА. ІНТЕРАКТИВНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ЗАСІБ  
ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ НАВЧАННЯ . . . . . 128

ІВАСЮК МАРІЯ. РОЗВИТОК КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В УЧНІВ 1 КЛАСУ  
ЗАСОБОМ НАВЧАЛЬНОЇ ГРИ . . . . . 133

КІЛІЧЕНКО ОКСАНА. ВИХОВАННЯ КУЛЬТУРИ СПІЛКУВАННЯ УЧНІВ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ  
В РІЗНОВІКОВІЙ ГРУПІ ПОДОВЖЕНОГО ДНЯ У ШКОЛАХ ГІРСЬКОГО РЕГІОНУ . . . . . 138

ТКАЧУК ОРЕСТА. ФРАЗЕОЛОГІЗМИ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ ТРЕТЬОКЛАСНИКІВ  
НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ГІРСЬКОЇ ШКОЛИ УКРАЇНСЬКИХ КАРПАТ . . . . . 143

ЧЕРВІНСЬКА ІННА. СОЦІОКУЛЬТУРНИЙ ПРОСТІР ГІРСЬКОЇ ШКОЛИ ЯК ІСТОРИЧНЕ,  
ЕТНОСОЦІАЛЬНЕ, ОСВІТНЬО-КУЛЬТУРНЕ ЯВИЩЕ ТА ПРЕДМЕТ НАУКОВИХ СТУДІЙ . . . . . 148



## CONTENTS

### CHAPTER I. THEORETICAL AND PEDAGOGICAL PROBLEMS OF MODERN EDUCATION

<i>HUMENIUK IRYNA</i> . THE LEARNING OUTCOME IN THEORY AND PRACTICE OF TEACHING THE UKRAINIAN LANGUAGE FOR PROFESSIONAL PURPOSES . . . . .	5
<i>KOTYK TETIANA</i> . EMOTIONAL INTELLIGENCE OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS . . . . .	14
<i>MARUSYNETS MARIANA, PALKO TETIANA</i> . PEDAGOGICAL ASPECTS OF FORMATION OF VALUABLE ATTITUDE TO HEALTH. . . . .	20
<i>MUKAN NATALIYA, SHYIKA OKSANA, SHYIKA JULIA</i> . QUALITY ASSURANCE SYSTEM OF THE UNIVERSITY EDUCATION IN AUSTRIA. . . . .	26
<i>SHEVCHENKO SVITLANA</i> . INTERACTIVE METHODS OF TEACHING ENGLISH IN A SUMMER CAMP . . . . .	32

### CHAPTER II. HISTORICAL AND PHILOSOPHICAL ASPECTS OF PEDAGOGICAL RESEARCH

<i>KOZIBRODA LARYSA</i> . PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL ASPECTS OF SOCIALIZATION OF SCHOOLCHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS IN THEORY AND PRACTISE OF GENERAL SECONDARY SCHOOL OF THE USA (LATE XX – EARLY XXI CEN.) . . . . .	36
<i>PUSTOVIT HRYHORII</i> . PUBLIC AND EDUCATIONAL ACTIVITY OF UKRAINIAN WRITERS IN VOLYN (20-30S OF THE XX CENTURY) . . . . .	41
<i>SKZYDLEWSKI PAVEL</i> . HUMAN NATURE AND SOCIAL LIFE . . . . .	45
<i>SLYVKA LARYSA</i> . EDUCATION IN THE CHILDREN'S AND YOUNG PEOPLE'S HEALTH SAVING: EUROPEAN RETROSPECTIV, BECOMING IN THE POLAND LANDS . . . . .	50
<i>CHEREPANIA MARIIA</i> . THE QUESTION OF THEORY AND METHODS OF CHILDREN'S TEACHING AND EDUCATION IN SPECIALIZED BOARDING SCHOOLS OF TRANSCARPATIA IN 20-30 YEARS OF THE XX CENTURY . . . . .	55

### CHAPTER III. SOCIO-CULTURAL SPACE OF UKRAINIAN CARPATHIANS REGION AND ITS IMPACT ON THE DEVELOPMENT OF PERSONALITY

<i>HNATIUK MYKHAILO</i> . LANDSCAPE OF THE NATIVE LAND IN THE WORKS OF ARTISTS OF UKRAINE AND THE WORLD, ITS EDUCATIONAL AND UPBRINGING SIGNIFICANCE . . . . .	60
<i>MATVEIEVA NATALIIA</i> . DEVELOPMENT OF INCLUSIVE EDUCATION IN THE CARPATHIANS. . . . .	66
<i>RUSYN HALYNA</i> . INFLUENCE OF SOCIOCULTURAL ENVIRONMENT ON THE FORMATION OF EDUCATIONAL CONCEPTS OF FAMILY ETHNOPEDAGOGY . . . . .	70

### CHAPTER IV. THEORETICAL-METHODICAL FUNDAMENTALS OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE TEACHERS

<i>BILAVYCH HALYNA, SAVCHUK BORYS, ILNYTSKY VASYL, FEDCHYSHYN NADIYA</i> . SCIENTIFIC LANGUAGE CULTURE OF THE FUTURE MASTER AS A COMPONENT OF HIS PROFESSIONAL COMPETENCE . . . . .	75
<i>BLAHUN NATALIIA, HOTSULIAK KATERYNA</i> . DEVELOPMENT OF SPEECH CULTURE IN THE CONTEXT OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS . . . . .	81
<i>VYSOCHAN LESYA</i> . FORMATION OF NATURAL SCIENTIFIC COMPETENCE OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS: DEFINITIVE SCIENTIFIC DISCOURSE . . . . .	85
<i>GAMARNYK ANNA, RACHYI BOHDAN, TADEUSZ OLGA, YATSURA MYKHAILO</i> . ORGANIZATION OF STUDENT'S INDEPENDENT WORK OF STUDENTS IN STUDYING THE GENERAL COURSE OF PHYSICS IN PHYSICAL SPECIALTIES OF HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS. . . . .	90
<i>HNATOVSKA KATERYNA</i> . CULTUROLOGICAL APPROACH AS A TOOL FOR DEVELOPMENT TOLERANCE IN FUTURE SPECIALISTS . . . . .	96
<i>HORETSKA OLHA, OLIAR MARIIA</i> . SCIENTIFIC FUNDAMENTALS OF THE PROCESS OF FORMATION OF CRITICAL THINKING OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS . . . . .	101
<i>KIRSANOVA SVITLANA</i> . THE COMPONENTS OF STUDENTS PROFESSIONAL READINESS FOR INTERPERSONAL INTERACTION IN THE POLYCULTURAL ENVIRONMENT OF THE PEDAGOGICAL UNIVERSITY . . . . .	106
<i>OVDIICHUK LILIA</i> . INTEGRATING ASPECT OF STUDYING THE HISTORY OF UKRAINIAN LITERATURE IN THE PROCESS OF THE FUTURE TEACHERS OF THE UKRAINIAN LANGUAGE AND LITERATURE TRAINING . . . . .	111
<i>SALYHA NATALIIA</i> . DEVELOPMENT OF METHODOLOGICAL CULTURE OF FUTURE LECTURERS OF HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS AT THE STAGE OF PROFESSIONAL TRAINING . . . . .	116

### CHAPTER V. PROBLEMS OF EDUCATION AND UPBRINGING OF CHILDREN IN EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF MOUNTAIN REGIONS

<i>BOGUTA VALENTINA</i> . FORMATION OF CREATIVE ABILITIES OF JUNIOR SCHOOLCHILDREN IN THE PROCESS OF ARTISTIC ACTIVITY . . . . .	121
<i>VLASII OLESIA, DUDKA OLGA, STEFANYSHYN MARIANA</i> . INTERACTIVE TECHNOLOGIES AS A TOOL OF IMPROVING LEARNING EFFICIENCY. . . . .	128





<i>IVASYUK MARIA</i> . DEVELOPMENT OF COMMUNICATIVE COMPETENCE OF 1 <sup>ST</sup> GRADE STUDENTS BY MEANS OF EDUCATIONAL GAMES . . . . .	133
<i>KILICHENKO OKSANA</i> . EDUCATION OF THE CULTURE OF COMMUNICATION OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS IN THE EXTENDED DAY GROUP IN SCHOOLS OF THE MOUNTAIN REGION. . . . .	138
<i>TKACHUK ORESTA</i> . PHRASEOLOGIES AS A MEANS OF SPEECH DEVELOPMENT OF THIRD GRADE STUDENTS IN UKRAINIAN LANGUAGE LESSONS OF THE MOUNTAIN SCHOOL OF THE UKRAINIAN CARPATHIANS . . . . .	143
<i>CHERVINSKA INNA</i> . SOCIO-CULTURAL SPACE OF THE MOUNTAIN SCHOOL AS A HISTORICAL, ETHNO-SOCIAL, EDUCATIONAL AND CULTURAL PHENOMENON AND SUBJECT OF SCIENTIFIC STUDIES. . . . .	148



## ПОЛІТИКА ВІДКРИТОГО ДОСТУПУ

Наукове фахове видання з педагогічних наук «Гірська школа Українських Карпат» практикує політику відкритого доступу до опублікованого змісту, підтримуючи принципи вільного поширення наукової інформації та глобального обміну знаннями задля загального суспільного прогресу. Часопис видається ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника» з 2006 року.

Періодичність видання – виходить 1 раз у рік.

Наукове фахове видання з педагогічних наук «Гірська школа Українських Карпат» містить статті теоретичного й експериментально-прикладного спрямування з актуальних проблем теорії та історії педагогіки, філософії освіти, освітнього менеджменту, методик і технологій організації навчання, виховання та профорієнтації учнів у закладах освіти і позашкільних установах, освітніх інновацій, психолого-педагогічних проблем розвитку особистості школярів, фахової підготовки та професійного становлення майбутніх педагогів, неперервної педагогічної освіти, педагогічної практики, порівняльної педагогіки, соціальної педагогіки тощо. Велику увагу часопис приділяє проблематиці гірських шкіл.

Видання з педагогічних наук «Гірська школа Українських Карпат» адресоване науковцям, педагогам, докторантам, аспірантам, педагогічним працівникам гірських шкіл України та зарубіжжя, батьківській громадськості, усім тим, хто цікавиться сучасним станом розвитку педагогічної науки.

За достовірність фактів, назв, дат, покликань та літературних джерел, політики антиплагиату тощо відповідальність несуть автори. Редакційна колегія не завжди поділяє їхні погляди. Статті рецензують члени редакційної колегії.

Науковому фаховому виданню з педагогічних наук «Гірська школа Українських Карпат» присвоєно Міжнародний стандартний серійний номер ISSN 1994-4845 (Print), ISSN 2415-7147 (Online).

### **Журнал «Гірська школа Українських Карпат» зареєстрований, реферується та індексується у таких наукометричних базах даних, пошукових системах та репозитаріях:**

- **Національна бібліотека імені В.І.Вернадського (Україна)** <http://www.nbuv.gov.ua/>
- **Українські наукові журнали (Україна)** [usj.org.ua](http://usj.org.ua)
- **Index Copernicus International (Республіка Польща)**  
<https://journals.IndexCopernicus.com/search/details?id=4580> (ICV 2018 = 82.36)
- **Google Scholar** <https://cutt.ly/CeCKM0u>
- **Scilit (Швейцарія)** <https://www.scilit.net/journal/1908455>
- **ERIH PLUS** <https://dbh.nsd.uib.no/publiseringsskanaler/erihplus/periodical/info.action?id=498179>

### **OPEN ACCESS POLICY**

The journal practices a policy of open access to published content, supporting the principles of the free flow of scientific information and global knowledge sharing for the general social progress.

Scientific professional publication in pedagogical sciences «Mountain School of Ukrainian Carpaty» has been published by public higher education institution «Vasyl Stefanyk Precarpathian National University» since 2006.

Publication frequency – once a year.

The journal contains theoretical and experimental articles highlighting current problems of the theory and history of education, philosophy of education, educational management methods and technologies of training, education and vocational guidance of students in educational institutions and extracurricular institutions, educational innovations, psycho-pedagogical problems of student personality development, professional training and professional development of future teachers, continuous pedagogical education, pedagogical practice, comparative pedagogy, social pedagogy and more. Much attention is paid to the problems of mountain schools. Scientific specialized edition of pedagogical sciences is intended at researchers, teachers, doctoral students, graduate students, academic staff, the parent community, and all those interested in the current status of pedagogical education development.

Authors are responsible for the reliability of facts, names, dates, references and literature, plagiarism etc. The editorial board does not always share their views.

The International Standard Serial Number has been assigned to the scientific specialized edition of pedagogical sciences «Mountain School of Ukrainian Carpaty» - ISSN 1994-4845 (Print), ISSN 2415-7147 (Online)

### **The journal «Mountain School of Ukrainian Carpaty» is registered, referenced and indexed in the following research computer databases, search engines and repositories::**

- **Vernadsky National Library (Ukraine)** <http://www.nbuv.gov.ua/>
- **Ukrainian scientific journals (Ukraine)** [usj.org.ua](http://usj.org.ua)
- **Index Copernicus International (Republic of Poland)**  
<https://journals.IndexCopernicus.com/search/details?id=4580> (ICV 2018 = 82.36)
- **Google Scholar** <https://cutt.ly/CeCKM0u>
- **Scilit (Switzerland)** <https://www.scilit.net/journal/1908455>
- **ERIH PLUS** <https://dbh.nsd.uib.no/publiseringsskanaler/erihplus/periodical/info.action?id=498179>



## ВИМОГИ

### ДО СТАТЕЙ У НАУКОВОМУ ФАХОВОМУ ВИДАННІ «ГІРСЬКА ШКОЛА УКРАЇНСЬКИХ КАРПАТ»

Статті, подані до збірника, повинні мати необхідні елементи:

1. Ім'я, прізвище, інформація про автора (вчене звання, науковий ступінь, назва організації, в якій працює автор).
2. ПІБ автора, інформація про автора **українською чи англійською мовою (відмінною від мови статті)** (вчене звання, науковий ступінь, назва та адреса організації, у якій працює автор).
3. Електронна пошта автора статті.
4. Номер **ORCID** (<http://orcid.org/>) і / або номер **ResearcherID** (<http://www.researcherid.com/>).
5. Номер **УДК**.
6. Назва статті, вирівнювання по середині, текст напівжирним шрифтом, усі великі літери.
7. Резюме і ключові слова (курсив) мовою статті з такими обов'язковими елементами: актуальність проблеми, мета, методи та результати дослідження (від 200 до 300 слів та 5-10 ключових слів).
8. Назва статті **українською чи англійською мовою (відмінною від мови статті)**, вирівнювання по середині, текст напівжирним шрифтом, усі великі літери.
9. Авторське резюме **українською чи англійською мовою (відмінною від мови статті)**: (актуальність, мета, методи, результати дослідження та висновки) обсягом 300 слів (не менше 1800 знаків) і ключові слова.
10. Текст статті, де містяться такі необхідні елементи:

#### **1. ВСТУП / INTRODUCTION**

Постановка проблеми.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

#### **2. МЕТА І ЗАВДАННЯ ДОСЛІДЖЕННЯ / AIM AND TASKS RESEARCH**

Визначаються, виходячи з невирішених чи проблемних аспектів порушеної теми. Завдання мають бути спрямовані на узагальнення даних, формулювання концепції, певної моделі, методики, розробку та виділення методів, умов проведення дослідження тощо.

#### **3. МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ / RESEARCH METHODS**

Методи дослідження передбачають опис їх основного змісту, характеристик і показників, які вони фіксують, та одиниць вимірювання.

#### **4. РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ / RESEARCH RESULTS**

**Виклад основного матеріалу дослідження** з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів повинен містити стисле узагальнення отриманих автором даних із виділенням напрямів, тенденцій, підходів до розв'язання проблеми. Опис емпіричних результатів має містити конкретні дані, що підтверджують статистичну достовірність отриманих результатів, у вигляді таблиць, графіків, діаграм з подальшою інтерпретацією. Теоретичний аналіз не повинен обмежуватися посиланнями на авторів, які вивчали порушене питання. У статті бажано подавати посилання на іншомовні джерела.

#### **5. ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ / CONCUSSION AND PROSPECTS FOR FURTHER RESEARCH**

Висновки з дослідження, які стисло висвітлюють сутність отриманих результатів згідно з поставленими в роботі завданнями.

#### **6. СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ** подається в міжнародному стилі оформлення наукових публікацій APA

#### **7. REFERENCES**

Подається англomовний переклад списку використаних джерел.

**Переклад засобами онлайн-сервісів Інтернет не допускається.**

**Окремими файлами подається:**

- довідка про автора (співавторів).

Редакційна колегія залишає за собою право відхиляти доповіді та статті, які не відповідають вищезгаданим вимогам і тематиці видання.

Статті надсилати на електронну пошту відповідального секретаря наукового фахового видання з педагогічних наук «Гірська школа Українських Карпат»: E-mail [chervinska.inna@gmail.com](mailto:chervinska.inna@gmail.com)



## REQUIREMENTS

### FOR THE PAPERS OF SCIENTIFIC PROFESSIONAL PUBLICATION «MOUNTAIN SCHOOL OF UKRAINIAN CARPATY»

Articles submitted to the scientific edition must contain the following information:

1. First and last name, information about the author (academic title, academic degree, name of the organization for which the author works).
  2. Author's first name, information about the author in Ukrainian or English (different from the language of the article) (academic title, scientific degree, name and address of the organization for which the author works).
  3. The author's email .
  4. ORCID number (<http://orcid.org/>) and / or Researcher ID number (<http://www.researcherid.com/>).
  5. Number UDC.
  6. Article title, aligned to the middle of the text, bold all capital letters.
  7. Summary and keywords (italics) in the language of the article with the following mandatory elements: relevance of the problem, purpose, methods and results of the study (200 to 300 words and 5-10 keywords).
  8. Title of the article in Ukrainian or English (different from the language of the article), center alignment, bold text, all capital letters.
  9. Author's summary in Ukrainian or English (different from the language of the article): (actuality, purpose, methods, results of research and conclusions) within 300 words (not less than 1800 symbols) and keywords.
  10. The text of the article containing the following necessary elements:
    1. **INTRODUCTION** Formulation of the problem.  
Analysis of recent research and publications.
    2. **AIM AND TASKS OF THE RESEARCH**  
Determined on the basis of unresolved or problematic aspects of the topic raised. The tasks should be aimed at generalizing data, formulating a concept, a specific model, methodology, developing and highlighting methods, research conditions, and more.
    3. **RESEARCH METHODS**  
Research methods provide a description of their main content, characteristics and indicators that they capture, and units of measurement.
    4. **RESEARCH RESULTS**  
A summary of the main research material with a full justification of the scientific results should contain a concise summary of the data obtained by the author with the identification of directions, trends, approaches to solving the problem. The description of the empirical results should include specific data that confirm the statistical reliability of the results obtained, in the form of tables, graphs, and diagrams with further interpretation. Theoretical analysis should not be limited to references to authors who have studied the problem raised. In the article, it is advisable to provide references to foreign language sources.
    5. **CONCLUSIONS AND PROSPECTS OF FURTHER RESEARCH**  
The conclusions of the study, which briefly highlight the nature of the results obtained in accordance with the tasks set in the work.
    6. **LIST OF REFERENCES** submitted internationally according to APA
    7. **REFERENCES**  
Transliteration of the list of all sources used (References) (<http://translit.kh.ua/?passport>), after transliteration in parentheses the English translation of the title of the publication is submitted.  
Translation by means of online services is not allowed.  
Separate files with the following information must be submitted:
      - certificate of the author (co-authors).The Editorial Board reserves the right to reject reports and articles that do not meet the above requirements and subject matter of the publication.
- Articles to be sent by e-mail to the Executive secretary of the scientific professional publication on pedagogical sciences "Mountain School of Ukrainian Carpaty"  
E-mail address: [chervinska.inna@gmail.com](mailto:chervinska.inna@gmail.com)



Наукове видання

# Гірська школа Українських Карпат

Наукове фахове видання з педагогічних наук

**№ 23**

**2020**

Видається з 2006 року

<i>Головний редактор</i>	Галина Білавич
<i>Заступник головного редактора</i>	Юрій Москаленко
<i>Відповідальний секретар</i>	Інна Червінська
<i>Літературні редактори</i>	Ірина Гуменюк Лілія Копчак
<i>Технічні редактори</i>	Ярослав Никорак Олеся Власій

*Світлини на обкладинці: Ірина Червінська*

«Гірська школа Українських Карпат»  
ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника»  
вул. Шевченка, 57  
м. Івано-Франківськ, 76000

Телефони редакції – (0342) 53-15-74 fax (0342) 53-15-74.  
E-mail: mountainschool@pnu.edu.ua <http://scijournals.pnu.edu.ua/index.php/msuc>

Підп. до друку 24.11.2020.  
Формат 60x84/8. Папір офсетний. Гарнітура Ukrainian Pragmatica.  
Друк на ризографі. Ум. друк. арк. 19,5. Тираж 300 пр.

Видавець і виготовлювач  
ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника»