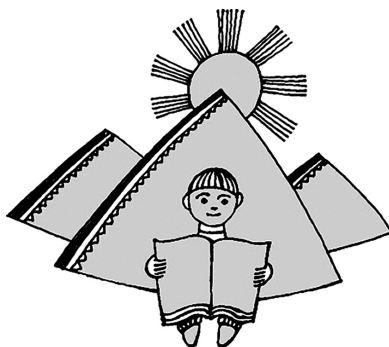


Державний вищий навчальний заклад
«Прикарпатський національний університет
імені Василя Стефаника»



Гірська школа Українських Карпат

НАУКОВЕ ФАХОВЕ ВИДАННЯ З ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК

№ **18**
2018

Івано-Франківськ
2018

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

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ

Головний редактор: Марія Оліяр
Заступник головного редактора: Юрій Москаленко
Відповідальний секретар: Інна Червінська

Ігор Цепенда	Іван Бех (м. Київ)
Володимир Бондар (м. Київ)	Надія Бібік (м. Київ)
Микола Євтух	Віталій Кононенко
Чад Бері (США)	Олена Будник
Олена Біда (м. Черкаси)	Войцех Валят (Польща)
Ігор Гоян	Володимир Великочий
Василь Грещук	Богдан Грицуляк
Тетяна Завгородня	Андрій Загороднюк
Дмитро Дзвінчук	Зеновія Карпенко
Іван Калуцький	Тетяна Котик
Надія Луцан	Неллі Лисенко
Галина Михайлишин	Василь Марчук
Віктор Москалець	Зіновія Нагачевська
Ришард Пенчковські (Польща)	Олексій Рега
Борис Савчук	Іван Руснак (м. Хмельницький)
Маріуш Гвозда (Польща)	Марія Чепіль (м. Дрогобич)
Беата Акім'якова (Словаччина)	Дональд Девіс (США)
Пьотр Мазур (Польща)	Ірина Пальшкова (м. Одеса)
Василь Химинець (м. Ужгород)	

Літературні редактори: Галина Білавич
Лілія Копчак
Технічний редактор: Ярослав Никорак

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 (03422) 3-15-74.
E-mail: mountainschool@pu.if.ua; www.mountainschool.pu.if.ua.

Внесено до Переліку наукових фахових видань України наказом Міністерства освіти та науки, молоді і спорту України № 54 від 25.01.2013 р.

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

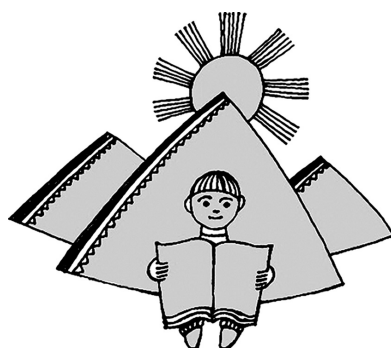
Друкується за ухвалою вченої ради державного вищого навчального закладу «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника» (протокол № 5 від 29 травня 2018 р.)

Сторінки журналу відкриті для дискусійних матеріалів, а тому їх зміст не завжди відображає погляди редакційної колегії. Статті друкуються в авторській редакції.

При передруці матеріалів посилання на це видання обов'язкове.

ГІРСЬКА ШКОЛА УКРАЇНСЬКИХ КАРПАТ. 2018. № 18. 219 с.

**State Higher Educational Institution
«Vasyl Stefanyk Precarpathian National University»**



Mountain School of Ukrainian Carpaty

SCIENTIFIC EDITION ON PEDAGOGICAL SCIENCES

No. 18
2018

**Ivano-Frankivsk
2018**

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

EDITORIAL BOARD

Editor in chief: Oliyar Mariya

Deputy chief

editor: Moskalenko Yuriy

Executive secretary: Chervinska Inna

Tsependa Igor
Bondar Volodymyr (Kyiv)
Evtukh Mykola (Kyiv)
Barry Chad (USA)
Bida Olena (Cherkasy)
Hoyan Igor
Hreshchuk Vasyl
Zavhorodnya Tetyana
Dzvinchuk Dmitro
Kalutskiy Ivan
Lutsan Nadiya
Mykhailyshyn Galina
Moskalets Victor
Pęczkowski Ryszard (Poland)
Savchuk Boris
Hvozda Mariusz (Poland)
Akimyakova Beata (Slovakia)
Mazur Peter (Poland)
Hymynets Vasyl (Uzhgorod)

Bech Ivan (Kyiv)
Bibik Nadiya (Kyiv)
Kononenko Vitaliy
Budnyk Olena
Walat Wojciech (Poland)
Velykochiy Volodimir
Hrytsulyak Bogdan
Zagorodniuk Andriy
Karpenko Zenoviya
Kotik Tetyana
Lysenko Nelly
Marchuk Vasyl
Nahachewska Zinoviya
Rega Oleksiy
Rusnak Ivan (Khmelnitskiy)
Chepil Maria (Drohobych)
Davis Donald (USA)
Palshkova Irina (Odesa)

Literary editors: Bilavych Galina
Kopchak Liliya

Technical editor: Nykorak Yaroslav

Address of editorial staff: «Mountain School of Ukrainian Carpaty», State Higher Educational Institution «Vasyl Stefanyk Precarpathian National University», 57 Shevchenko Street, Ivano-Frankivsk, Ukraine, 76000. Tel. (0342) 53-15-74, fax (03422) 3-15-74.
E-mail: mountainschool@pu.if.ua; www.mountainschool.pu.if.ua.

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 № 54 by Ministry of Education and Science, Youth and Sports of Ukraine from 01.25.2013.

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

MOUNTAIN SCHOOL OF UKRAINIAN CARPATY. 2018. No. 18. 219 Pg.

**Іван Бех,**

доктор психологічних наук, дійсний член НАПН України, директор Інституту проблем виховання НАПН України (м. Київ, Україна)

Ivan Bekh,

Doctor of Psychological Sciences, Full Member of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, Director of the Institute for Educational Problems of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine (Kyiv, Ukraine)
ipv@ipv.org.ua

УДК 159.923:057.89**ЗРОСТАЮЧА ОСОБИСТІТЬ ЯК СУБ'ЄКТ ДУХОВНИХ ЦІННОСТЕЙ**

Анотація. У статті розкривається динаміка категорії «дух» у контексті проблем виховання зростаючої особистості. У цьому плані методика має справу з конструктами «духовність» і «Я-духовне». Наголошується, що кінцевою метою виховного процесу повинна бути духовно розвинена особистість. Кожен вихованець мусить стати суб'єктом власної духовної «Я-системи», використовуючи її в регуляції своєї поведінки, діяльності, спілкування.

Досягти цю кінцеву мету можливо в організованому Я-центрованому розвивальному вихованні, яке ґрунтується на етичній свідомості та етичній рефлексії.

Аналізуються дві суб'єкт-суб'єктні відносини, які необхідно рівною мірою утверджувати в процесі сходження підростаючої особистості до духовних цінностей. Пропонуються психологічні засоби підвищення стійкості духовної Я-системи.

Ключові слова: дух, духовність, етична свідомість, етична рефлексія, Я-система, Я-центроване розвивальне виховання.

A GROWING-UP PERSONALITY AS A SUBJECT OF SPIRITUAL VALUES

Abstract. The article is devoted to the dynamics of the category of «spirit» in the context of education of a growing-up personality. In this case, the methods have to deal with constructs «spirituality» and «Self-spiritual». It is noted that a spiritually developed person should be the ultimate goal of the educational process. Each student has to become a subject of his own spiritual «Self-system» using it in the regulation of his behaviour, activity and communication. To reach this ultimate goal is possible during an organized self-centered developmental education based on ethical consciousness and ethical reflection.

Two types of subject-subject relations that should be maintained equally when the growing-up personality ascends to spiritual values have been analyzed. The author offers psychological means of improving sustainability of student's spiritual Self-system.

Keywords: spirit, spirituality, ethical consciousness, ethical reflection, Self-system, self-centered developmental education.

ВСТУП

Постановка проблеми. Проблема духовності владно охоплює сферу опіки сучасного виховного процесу. Це вимагає перш за все відповідного теоретичного упорядкування.

Категорія «дух» має тривалу історію. Уявлення про нього усталено пов'язувалось із так званою людиною безпосередньою, прагнення якої обмежувались лише буттєвою сферою. У ракурсі життєвих речей людини дух виступав загальним механізмом надання цим речам відповідної значущості. Якраз у такому розумінні переважно говорять про зайнятість світу духовними проблемами.

Однак по мірі того, як змінювалось уявлення про справжній сенс життя людини, її вище призначення, категорія «дух» набуває цільової функції як привласнення нею високої духовності. І саме у цьому має полягати головний предмет піклування людини «здобувати дух». Відтак, вибудувалась провідна лінія *дух – духовність – Я (духовне)*, що задала стратегію теоретичного і технологічного осмислення виховного процесу.

При цьому виходитимемо з того, що сучасні реалії життя є такими, за яких справжня духовність, на жаль, падає у ціні. Тому потрібні широкозахоплювальні впливи, щоб вона могла набути належного престижу, і в результаті цього реальністю стала духовно розвинена особистість.

Відмінність духовності від інших (розумових, художніх) обдарувань полягає в тому, що коли останні об'єктивно притаманні не всім людям, особливо щодо геніальності, то духовними цінностями мусять володіти всі люди, хоча із різним ступенем прояву.

Найбільша методична вада сучасного виховного процесу полягає в тому, що зростаюча особистість у своєму становленні зупиняється лише на знанні духовності, не стаючи її повноцінним носієм і представником.



РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ

У вихованні духовності слід виходити з того, що індивід народжується з налаштованістю до розвитку якраз Я-духовного, становлення самого себе як особистості. Було б добрим знаком, якби цей розвиток виявлявся однозначно продуктивним. Однак цього не трапляється: Я-духовне завжди зустрічає перепони як зовнішні, так і внутрішні, які впливають на його якість, гальмуючи чи зміщуючи його в негативний бік.

Вихованець мусить початково максимально усвідомити духовність (цінності, що її складають) як дію-вчинок, поведінку в цілому. І це діяльнісне відображення добра попереджатиме пасивність, яка йому притаманна і яка виникає в навчальному процесі, коли більшість знань об'єктивно не могли бути використані в реальній практиці. З іншого боку, на основі саме такого розуміння духовності мають створюватися відповідні технології виховання у зростаючої особистості.

Стосовно осягнення особистістю самої себе (своїх розумових, моральних, соціокультурних надбань) введена категорія «Я-концепція». Однак у плані розуміння особистістю власної внутрішньої духовної картини слід ввести більш логічно строгу «Я-система». У ній має фіксуватися ієрархія цінностей за їх смисловою висотою, узагальненістю і підпорядкованістю, а також місце нижчих душевних пристрастей і емоційних переживань, більш чи менш стійких почуттєвих утворень.

Кожний вихованець має стати суб'єктом власної «Я-системи», використовуючи її у регуляції своєї поведінки, діяльності, спілкування. Щоб вихованець піднявся до такої надздібності, він мусить усвідомити, що духовна самосвідомість, на основі якої формується «Я-система», не є актом самоспоглядання, а вона виступає складною дією, якою слід спеціально оволодіти і надати внутрішнього сенсу.

Із самосвідомістю пов'язується й вершинна мета розвитку особистості – набуття власної суб'єктності, під якою розумітимемо її здібність у кожній ситуації і за будь-яких обставин самостійно визначати свої соціальні дії і в кінцевому підсумку свою життєву спрямованість. Здібність, про яку йдеться, є широко узагальненим утворенням, а значить, проходить тривалий час становлення, коли конкретні ситуації змушують особистість внутрішньо їх упорядкувати за соціальними способами вирішення і відповідною мотивацією. І лише після цього можливе узагальнення власних дій як показників суб'єктності особистості. Слід наголосити якраз на мотиваційному узагальненні, оскільки від їх змісту безпосередньо залежатиме й життєва спрямованість особистості.

Інколи висловлюється судження – «це якраз та людина, яка потрібна», і це вважається ідеалом вихованості. Який же його глибинний сенс? Щоб правильно відповісти на це питання, слід спочатку з'ясувати авторів такого судження. Це здебільшого пересічні особи з переважаючими утилітарними цілями і прагненнями, з нерозвиненою духовністю. Вони й вважають за досконалу ту особистість, яка потрібна саме їм, яка була б суголосною їхнім життєвим поглядам і сприяла їх реалізації.

У дійсності духовно розвинена особистість повинна бути такою для себе і не боятися бути такою перед іншими, не відмовлятися заради них від своїх цінностей з усіма своїми особливостями. Те, що духовно примітивна група може чинити доволі значний тиск на розвинену особистість – це є встановлено психологічною закономірністю. Відтак, така особистість повинна володіти ще й рішучістю, впевненістю в собі, щоб протистояти таким груповим зазіханням. Наголосимо, що через перший духовний вчинок у вихованця входить початкова духовність. Звідси розуміння ним істини – «Я духовна особистість» – як основний мотив його подальших духовних дій.

Щодо цієї розвивальної істини, слід наголосити наступне. Золотим правилом набуття зростаючою особистістю духовності має стати усвідомлення нею себе як носія духовності. Це правило вже увійшло – саама в такому формулюванні – у виховний ужиток педагога. Воно реалізується ним як процес розгортання у вихованця духовно-морального самоусвідомлення, ціннісно перетворювальна сила якого досить значна.

При використанні означеного правила все ж слід, по-перше, зважати на те, що вихованець може проявляти два види ставлення до духовності. За першого виду він повністю не усвідомлює духовність як таку. Суттю другого виду є те, що вихованець, не усвідомлюючи духовність, все ж спонтанно повернутий до неї. Свідченням цього є та обставина, що під час спілкування на цю тему він не демонструє повної байдужості чи якихось негативних переживань. Тож внутрішня розгорнутість до духовності – це вже важливий момент в оволодінні вихованцем духовністю.

По-друге, бажано, щоб вихованець усвідомлював себе як носія духовності, так би мовити, не віч-на-віч із нею як з абстрактним етичним утворенням, а долучаючи до такої зустрічі її творців і зберігачів (певних персоналій, народ, державу). У цьому плані слід спрямувати мислення вихованця на те, щоб у нього судження «я носій духовності» ототожнювалось із судженням «я усвідомлюю себе перед моєю нацією як носій духовності». За останнього судження вихованець уподібнюватиме себе до нації не на основі своїх конкретних надбань, а актуалізуючи індивідуальне життя, у якому ці надбання формувалися і нині в ньому існують. Усе це підвищить рівень готовності вихованця прямувати шляхом духовності.

Зростаюча особистість повинна прокладати *внутрішній* шлях прямування до духовності свого вищого Я. Якщо цього не відбувається, тоді власне Я вона неодмінно обмежуватиме конкретними здібностями, уміннями, меркантильними прагненнями, елементарними життєвими інтересами і цим задовольнятиметься. Це свідчення того, що така особистість повернута назовні, до того, що називають справжнім активним життям, не розуміючи його істинного сенсу.

Без необхідних планомірних виховних впливів ця особистість набуває стійкого смаку до такого способу життя, і зламати таку настанову стає надзвичайно важко. Річ у тім, що вона може постійно підкріплюватись



таким же за спрямованістю оточенням. Воно вважає, що означена особистість набула житейської мудрості і живе за її принципами, вчасно надаючи належне своїй власній персоні.

Особистість, про яку ми ведемо мову, не може глибоко проникнути в основу своєї почуттєвої природи через недостатність етичної рефлексії, тому якраз оточення часто-густо й виступає вирішальним фактором у її особистісній спрямованості. Воно навіть їй, що прямування до вищої духовності – це лише непотрібна трата часу, яку слід осуджувати і заперечувати. Цим самим у душі особистості зароджується стан духовної суперечності, неспокій, байдужість до справжніх цінностей життя. Тоді вона обирає шлях подвійних життєвих стандартів: зовнішньо така особистість демонструє (на жаль, лише словесно) свою високу суспільно значущу орієнтацію, внутрішньо ж у неї ціннісна пустота і примітивність, яку їй доводиться приховувати. Все ж може настати час, коли внутрішні поштовхи приведуть цю особистість до висновку, що вона не просто жива істота, але також і носій духовності, тоді й відбудеться відмова від наявного існування і прокинеться бажання кардинально інших цінностей. Духовно розвивальний процес на рівні індивідуальності, щоб його протікання було продуктивним, мусить мати сприятливі внутрішні умови, перш за все емоційного благополуччя, відповідної піднесеності високопочуттєвих надбань вихованця. Але така внутрішня картина у дійсності видається нереальною. Її створенню часто-густо заважають певні знегоди глибокої негативної емоційної насиченості, які виникають у результаті різноманітних життєвих обставин.

Є лише один механізм реагування на них – терпіння, до якого, до речі, зростаюча особистість далеко не завжди готова. Однак за механізмом терпіння забезпечується лише перший етап, призначення якого полягає в тимчасовому знятті стану знегоди. На другому – більш важливому – етапі має відбутися якісно відмінне перетворення цього стану в стан душевної стійкості. Лише він виступає необхідним внутрішнім підґрунтям виховання духовних цінностей.

Особливістю означеного стану є те, що досягти його шляхом самонавіювання чи самонаказу неможливо. Часто особистість, що перебуває у стані знегоди, пасивно віддає себе часові. Усе ж піднятися до душевної стійкості і перебувати в ній зростаюча особистість зможе, якщо вона набуде досвіду розгляду певної знегоди у силовому полі власних реально діючих високосмислових цінностей. Тут вона спрямовано зосереджується на них, відтворюючи і саму себе в ситуації певного суспільно значущого діяння й оточення, у якому воно розгорталося, і ті суспільні оцінювання, які завершували його.

Якраз повторення такого внутрішнього способу й призведе до того, що духовна цінність виступить стабілізуючою силою позитивного душевного стану вихованця. Відтепер така цінність виявиться не лише інструментом утвердження суспільно значущої зовнішньої поведінки, а й засобом наведення психологічного ладу вихованця.

У Я-центрованому розвивальному вихованні слід урахувувати дві психосоціальні орієнтації особистості, які визначають тип її поведінки. Їх умовно можна кваліфікувати орієнтацією-слабкістю та орієнтацією-настійливістю. Особистість з орієнтацією-слабкістю виразно проявляє цю рису в ситуаціях душевного напруження – прийняття відповідальних рішень, смислоцінного вибору, тобто в ситуаціях реального складного і неоднозначного життя як дії, поведінки, спілкування. Спочатку емоційно реагуючи розпачем, після цього вона вагається, часто вдається до очікування. У цьому випадку проблеми, які виникають перед нею, особистість пов'язує з часом, сподівається на нього: час усе розставить на свої місця, якимось усе вирішиться.

У цілому її ставлення до проблем характеризується пасивністю в тому сенсі, що такій особистості сама зовнішня ситуація диктує свою проблему в сукупності мети та умов, у яких вона задається (наприклад, як повестися щодо вимог ровесників: прийняти їх чи відмовитися).

Проблемні ситуації своїм змістом та мотиваційною спрямованістю чинять тиск на особистість з орієнтацією-слабкістю, обмежують таким чином її увагу, перешкоджаючи долучити до певної проблеми власний досвід, набуті здібності та вміння, комунікативні резерви. Тільки поширивши свою увагу за межі актуальної ситуації на власне Я, означена особистість може досягти успіху.

Особистість із орієнтацією-настійливістю активно шукає спосіб вирішення певних проблем. Кожну з них вона розглядає в контексті власних потенційних можливостей. Тому емоція хвилювання, яка первісно виникає на етапі зародження певної проблеми, не в змозі перешкодити розглядати її цілісно. Настійливість такої особистості, яку вона використовує, якраз про це свідчить. Адже ця риса відображає вищий рівень її особистісного Я, пов'язаний із самосвідомістю та волею. Саме з цих складових власного Я така особистість вичерпує необхідну психічну енергію для досягнення прийнятої мети, а не обмежується лише нижчим емоційним підґрунтям.

Я-центроване духовно розвивальне виховання, яке ми утверджуємо, передбачає центральну мету – *забезпечити умови, за яких вища духовність була б внутрішньо притаманна Я особистості*. Стратегічний принцип у досягненні цієї мети полягає в положенні, згідно з яким вирішальними є не зовнішньо підкріплювальні впливи, за яких вихованець перебуває у пасивній позиції, а ті, що виходять із самого Я, з його суспільно значущого рівня, який, у свою чергу, теж спрямовано формується. Якраз активність Я є вирішальною в духовному розвитку зростаючої особистості, і завданням вихователя в цьому плані має бути забезпечення її в процесі суб'єкт-суб'єктної взаємодії. Тож перше, що повинен здійснити вихованець під керівництвом вихователя, – це прийняти власну духовну зміну як своє безпосереднє завдання, яке він має успішно вирішити, використовуючи всі свої внутрішні емоційно-розумові та вольові резерви. При цьому правильно організувати ці резерви, щоб вони не були хаотичними, має допомогти спільно з вихователем вибудувана гіпотеза як система умов, за межі яких не повинні виходити дії вихованця, а залишатися в середині її.



Тут має стати в нагоді й механізм долучення до себе значущих людей, перш за все свого роду, а потім і інших. Таке долучення є нічим іншим як запозиченням кращих цінностей значущих осіб роду вихованця. Він приймає в себе суспільно важливий внесок попередніх поколінь, і в той же час це ставить перед ним завдання самому здійснити свій внесок заради майбутніх поколінь. Можна сказати й по-іншому: вихованець мусить міцно триматися за рід силою особистісної рефлексії.

Тож у вихованця має сформуватися не тільки уявлення, а чітке переконання, забарвлене позитивними переживаннями, що якраз через вищі ціннісні смисли він вступає у відносини з вихователем. Вони мають бути домінуючими, оскільки поряд з ними реально функціонують і відносини нижчого буттєвого сенсу, за якими упорядковується життєдіяльність вихованця в певному віковому періоді. Ці відносини теж можуть бути доцільно керованими, особливо на перших етапах їх виникнення, оскільки згадане впорядкування має розгортатися лише в суспільно значущих межах. У цьому зв'язку є небезпека, що вихованець може виходити за ці межі через недостатню духовно-моральну стійкість.

Доцільно розрізнати два типи відносин, які мають рівною мірою проявлятися в процесі сходження підростаючої особистості до духовних цінностей. Перший тип кваліфікуватимемо відносинами обопільно перетворювальними, які виникають та існують між вихователем і вихованцем на етапі свідомого привласнення останнім певної духовної цінності. Вони ґрунтуються не на формальній поверхневій міжособистісній взаємодії, а на глибинній сутнісній основі вихователя й вихованця і в різній мірі змінюють один одного. Тут найвищі почуття поваги, любові, піклування є визначальними у виховних міжособистісних взаєминах. Поряд з відносинами обопільно перетворювальними доцільно вичленити відносини односторонньо перетворювальні, які теж мають проявлятися між вихователем і вихованцем. Наголошення на тому, що вони повинні проявлятися, має принципове значення, оскільки таке явище не є закономірним і спонтанним. Розкриємо цю міжособистісну ситуацію. По-перше, односторонньо перетворювальні відносини можуть проявлятися лише на етапі, коли вихованець здійснює вчинок, мотивований тією чи іншою духовною цінністю. По-друге, – і це найважливіше, – коли в процесі цього здійснення він відтворює ті духовні характеристики, які демонстрував вихователь як внутрішні засоби у виховному процесі, спрямованому на духовне зростання вихованця. Якщо така внутрішня робота вихованця відсутня, місця означеним відносинам у його духовному діянні не буде, і це істотно збіднить його внутрішню духовну картину.

Надзвичайно важливою умовою в сходженні підростаючої особистості до вищих духовних цінностей є забезпечення їх стійкості у духовній Я-системі вихованця, не дозволяти їм девальвуватися чи взагалі зникнути з його внутрішнього особистісного досвіду. На жаль, тут ще багато науково незвіданого.

Зупинимось лише на деяких фрагментах, які можуть пролити світло на означену умову. Відомо, що у Я особистості існують різні за ціннісною спрямованістю складові. Особливо небезпечними у цьому плані виявляються різноманітні Еґо-пристрасті та нижчі емоційні прагнення, що супроводжують щоденне буття особистості. За звичного перебігу внутрішнього життя, коли особистість не звертається до його протікання, не вичленяє окремих станів, згадані емоційні складові зливаються з високими смислоціннісними утвореннями і виступають як недиференційоване ціле. Тому самостійно досягнути певні залежності між ними особистості досить важко. Так створюється внутрішнє підґрунтя для особистісно деструктивних змін вихованця.

Тож його завдання полягатиме в тому, щоб, по-перше, розчленувати нижчі й вищі складові власного Я, по-друге, ізолювати духовні утворення не просто від нижчих емоційних складових, а утвердити набуті духовні цінності як певний окремий внутрішній світ, який має бути визначальним у особистісній сутності вихованця. Якраз у такій іпостасі він має сприймати самого себе і вибудовувати взаємини з людським довкіллям.

Ця внутрішня самоперетворювальна робота видається конче необхідною для забезпечення духовної стабільності. Її підсилюватиме й звернення особистості до власного життя, але в тому його сегменті, який пов'язаний з відхиленням від змісту привласнених духовних цінностей, тобто з ситуаціями, які мотивувалися Еґо-спонуканими вихованця. Він повинен чітко відтворити такі ситуації, пов'язати кожну з них з конкретним еґоцентрованим мотивом, дати йому об'єктивну оцінку та стати у зв'язку з цим у самокритичну позицію. Таке цілісне розумове осягнення минулих подій має викликати й адекватний емоційний відгук; без цього воно не буде продуктивним. Йдеться про переживання відризи, а то й огиди до суспільно несхвальних життєвих ситуацій. Це нові переживання в душевній картині вихованця, оскільки мова йде про його особистісний набуток, який знаходив поведінкове втілення. Звично він їх відчував стосовно матеріальних речей і об'єктів, з якими спорадично вступав у певний контакт. Тож вони об'єктивно знаходились на периферії емоційного існування вихованця. Відтепер вони мусять зміститися в його духовно-ціннісну структуру, стати частиною його Я-духовного.

При цьому слід зрозуміти, що згадані емоційні переживання актуалізуються не самі по собі, а за допомогою певного внутрішнього поштовху. Таким є набутий позитивний емоційний досвід діяння, який за законом контрасту породжує протилежний. Звичайно, що для такого внутрішнього явища потрібен і спрямований поштовх вихователя.

Саме за таких запропонованих дій є сподівання, що зростаюча особистість не втрачатиме духовне набутое, а воно служитиме для неї єдиним дієвим орієнтиром у духовно досконалому житті.

У цій складній внутрішній діяльності має визріти особливий ціннісний феномен – духовне самопіклування, тобто піклування про своє Я-духовне, яке зростаюча особистість повсякчас захищатиме, використовуючи в першу чергу власну відповідальність. І тут знову-таки прослідковується шлях від піклування про зовнішнє до піклування про себе у вищому ціннісному вимірі. Останнє вдається особистості набагато важче, ніж попереднє,



тому й потрібна відповідна системна підготовча душевна праця. Вона безпосередньо спрямовується на те, щоб не сконцентруватися на егоїстичних насолодах і наслідках, що з них випливають. В іншому випадку у зростаючої особистості навіть не з'явиться думка, що слід віддавати честь людській величі, і не на словах, а достойним життям у всьому його розмаїтті. Усе ж не слід вважати, що таке високоціннісне життя ґрунтуватиметься весь час на духовній відповідальності. Якщо вміло культивувати стан натхнення, тоді воно виступить механізмом перетворення відповідальності як обов'язку у власне бажання особистості. Відтак, вона може стверджувати, що моє духовне бажання є моїм духовним обов'язком. Це і є вершина духовного саморозвитку людини.

ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

Пам'ятатимемо, що справжня духовність – важка ноша, яку взяв на себе вихованець; вона не з тих внутрішніх утворень, як певні розумові чи фізичні досягнення-здібності, які однаково позитивно сприймаються зовнішнім оточенням і таким же способом оцінюються та безпосередньо впливають на його соціальний статус. Тож носій духовності самим цим фактом виступає своєрідним подразником для тих, хто нею не володіє. Тому не виключена ситуація, коли такий вихованець може виявляти прагнення навіть приховати свою духовну перевагу, і це один із можливих способів забезпечити собі западину серед ціннісно неоднозначної реальності.

Слід лише розрізнити особистість із помилковою подібністю духовності. Така особистість проводить звичне життя: чогось бажає, чимось насолоджується, чогось очікує. Однак вона завжди перебуває в стані пасивності, навіть у своїх елементарних прагненнях: вони залишаються прямо не визначеними, як нібито дитина говорить – «мені хочеться» (а не «я хочу»). Все життя такої особистості зводиться лише до емоційних переживань приємного і неприємного. У межах цих переживань у неї складається й уявлення про життєве щастя. Тож їй слід багато попрацювати, щоб змінити таку ціннісну позицію.

Розкриті нами глибинні психологічні чинники свідомого оволодіння зростаючою особистістю духовними цінностями дозволяють вичленити ряд пріоритетів сучасного виховання.

- Зміст духовно розвивального виховання має сповна акумулювати культуровідповідні форми життя сучасного суспільства. Ці форми повинні бути препаровані в контексті їх смислоціннісних детермінант як реальних мотивів поведінки, діяльності і спілкування суб'єктів виховного процесу.
- Духовно-моральну вихованість підростаючої особистості слід інтерпретувати як нарощування її гуманістичного потенціалу.
- На індивідуальному рівні означений потенціал імплемтується в особистісну свободу і соціальну відповідальність.
- Ці характеристики виступають критеріями випереджального типу вихованця, який ми утверджуємо. Даний тип слід пов'язувати з процесом розвитку, що переходить у саморозвиток.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

- [1] Бердяев Н. А. Дух и реальность . М. : АСТ, Харьков : Фолио, 2006. 679 с.
 [2] Буева Л. П. Сакральность духовного пространства. Педагогика. 1995. № 5. С. 52–56.
 [3] Вентцель К. Н. Свободное воспитание : сб. избр. трудов. М. : АПО, 1993. 364 с.
 [4] Занков В. В. Духовность человека в зеркале психологического знания и религиозной веры. Вопросы психологии. 1998. № 3. С. 104–114.
 [5] Зязюн І. А. Педагогіка добра: ідеали і реалії : наук.-метод. посіб. К. : МАУП, 2000. 308 с.
 [6] Помиткін Е. О. Психологія духовного розвитку особистості : монографія. К. : Наш час, 2007. 280 с.
 [7] Савчин М. В. Духовний потенціал людини. Івано-Франківськ : Вид-во «Плай» Прикарпатського ун-ту, 2001. 203 с.
 [8] Франкл С. Л. Духовные основы общества. М. : Республика, 1992. 511 с.
 [9] Франкл С. Л. Человек в поисках смысла. М. : Прогресс, 1990. 368 с.

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

- [1] Berdjaev N. A. Duh u realnostj (*Spirit and Reality*). M. : AST, Kharjkov : Folyo, 2006. 679 s. (in Russian)
 [2] Bueva L. P. Sakralnostj dukhovnogho prostranstva (*Sacral Spiritual Space*). Pedagoghika. 1995. № 5. S. 52–56. (in Russian)
 [3] Ventcelj K. N. Svobodnoe vospytanye (*Free education*): sb. yzbr. trudov. M. : APO, 1993. 364 s. (in Russian)
 [4] Zankov V. V. Dukhovnostj cheloveka v zerkale psykhologhycheskogho znanya y relyghyoznoj very (*A person's spirituality in the mirror of psychological knowledge and religious faith*). Voprosy psykhologhyy. 1998. № 3. S. 104–114. (in Russian)
 [5] Zjazjun I. A. Pedagoghika dobra: idealy i realiji (*Pedagogy of kindness: ideals and realities*): nauk.-metod. posib. K. : MAUP, 2000. 308 s. (in Ukrainian)
 [6] Pomytkin E. O. Psykhologhija dukhovnogho rozvytku osobystosti (*Psychology of spiritual development of personality*): monoghrafija. K.: Nash chas, 2007. 280 s. (in Ukrainian)
 [7] Savchyn M. V. Dukhovnyj potencial ljudy ny (Man's spiritual potential). Ivano-Frankivsjk : Vyd-vo «Plaj» Prykarpatsjko gho un-tu, 2001. 203 s. (in Ukrainian)
 [8] Frankl S. L. Dukhovnye osnovy obshhestva (*Spiritual foundations of society*). M. : Respublyka, 1992. 511 s. (in Russian)
 [9] Frankl S. L. Chelovek v poyskakh smysla (Man's search for meaning). M. : Proghress, 1990. 368 s. (in Russian)



Розділ I. Психолого-педагогічні та соціокультурні аспекти розвитку освітнього простору в Україні

doi: 10.15330/msuc.2018.18.10-14

**Галина Білавич,**

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

Galina Bilavych,

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Department of Pedagogy of Primary Education,
Vasyl Stefanyk Precarpathian National University
(Ivano-Frankivsk, Ukraine)
halyna.bilavych@pu.if.ua

**Борис Савчук,**

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

Borys Savchuk,

Doctor of Historical Sciences, Professor,
Department of Pedagogy named after Bogdan Stuparik,
Vasyl Stefanyk Precarpathian National University
(Ivano-Frankivsk, Ukraine)
ifosuhcvas@gmail.com
ORCID ID 0000-0002-1555-0932

УДК 94 (477. 83 / . 86): 06.07+ 327

FOREIGN ASSOCIATIONS OF UKRAINIAN PUBLIC ORGANIZATIONS OF SUBCARPATHIA (LATE XIX - EARLY XX CENTURIES)

Abstract. Development of theory and practice of education of economic culture among children and adults in Western Ukraine from the second half of the 19th century to the beginning of the 20th century proceeded in the context of European household and economic enlightenment. International ties played an important role in this process that was manifested in different forms and approaches of activity of «Silskyi Gospodar» society and other public institutes: overseas internship for «exemplary farmers» who belonged to «Silskyi Gospodar» society, foreign studies for talented youth, studies for farmers at foreign agronomical courses, their participation in international exhibitions, scientific internship for heads and activists from local centers and participation in various household and economic forums, etc. Integration of Ukrainian people into European community, acquirement of global household experience and its distribution throughout Western Ukraine proceeded in this way.

Keywords: international ties, Western Ukraine, «Silskyi Gospodar» society, exhibitions.

ЗОВНІШНІ ОБ'ЄДНАННЯ УКРАЇНСЬКИХ ГРОМАДСЬКИХ ОРГАНІЗАЦІЙ СУБКАРПАТІЇ (КІНЕЦЬ ХІХ - ПОЧАТОК ХХ СТОЛІТЬ)

Анотація. Розвиток теорії та практики виховання економічної культури серед дітей та дорослих на Західній Україні з другої половини ХІХ - початку ХХ ст. продовжувався в контексті європейського домогосподарства та економічного просвітництва. Важливу роль у цьому процесі відіграли міжнародні зв'язки, що проявилось в різних формах та підходах діяльності товариства «Сільський господар» та інших державних інститутів: зарубіжні стажування для «прикладних



фермерів», що належали до товариства «Сільський господар», закордонне навчання для талановитої молоді, навчання для фермерів за кордоном на агрономічних курсах, участь у міжнародних виставках, наукові інтерв'ю для керівників та активістів місцевих центрів, участь у різних приватних та економічних форумах тощо. Інтеграція українського народу в європейську спільноту, засвоєння світового досвіду розпочалося по всій Західній Україні.

Ключові слова: міжнародні зв'язки, Західна Україна, товариство «Сільський господар», виставки.

INTRODUCTION

Nowadays one of the most actual problems is decadence of Ukrainian village, which is caused by low social, economic, cultural and educational development in rural areas, demographic crisis, high death rate in villages, poor competitiveness of agricultural production, low entrepreneurial initiative of farmers that is caused by unfavorable tax environment, low level of credit resources admittance, absence of effective economic formations (cooperatives, associations, etc.), stagnancy of economic thinking and attitude to the improvement of forms and methods of economic management, lack of widespread massive propaganda of household and economic enlightenment and appropriate institutions (agriculturists, economists, social services, educators, noncommercial associations, cooperative organizations, etc), which would improve economic culture among children, youth and adults. These and some other problems create big risks for further development of Ukraine, disrupt its basis. There is a danger of loss of national cultural heritage and Ukrainian gene pool in general. In the late 19th – early 20th century peasants from Western Ukraine had to solve a lot of similar problems too. However, Ukrainian noncommercial associations organized farmers, engaged them to various forms of household and economic enlightenment, in particular through international ties. It essentially enhanced the level of economic management of Ukrainians, improved their economic culture and integrated Ukrainian people into European community.

Brief literature Review

The problem that is covered in the article has many aspects. It is studied at interdisciplinary level by scientists-educators, historians, economists, etc. Despite the fact that history of household and cooperative movement in Western Ukraine was actively studied during various periods by Ukrainian and foreign scientists (O. Verbova, I. Vytanovych, Z. Gipters, S. Gelei, S. Zlupko, L. Reva-Rodionova, M. Sych, etc.). Issues connected with analysis of methods, means and forms of household and economic enlightenment were not considered by them.

The goal of the article consists in definition of the role of international ties, improvement of the economical culture level of Western Ukrainians during the second part of the 19th – early 20th century.

RESEARCH RESULTS

The development of the theory and practice of education of economic culture among children and adults in Western Ukraine within the period was not isolated from European and global context. Western Ukrainian figures with the help of international contacts studied the concept of western labor school, organization of agricultural education in Czechoslovakia, productive ideas of agronomical education among adults in Denmark and other European countries, adopted American idea of farmers education among youth, creatively developed on the national ground. It enabled to acquire real success in the short term. International contacts were a great impact on the process of economic culture formation among Ukrainians in Western Ukraine. It materialized in various forms and activity trends such as internship of «exemplary farmers» (farmers who efficiently worked in their own private household and belonged to «Silskyi Gospodar» society), international studies of talented youth, farmers' studies at agronomical courses, their participation in international exhibitions and scientific internship for heads and activists from local centers, participation in various household and economic forums, contacts with Czechoslovakian ministry of agricultural industry and Ukrainian household academy in Podebrady, etc. Such forms required critical material expenditures for Ukrainian noncommercial associations. However, they were efficient and perspective enough considering integration of Ukrainians into European space, acquisition of global experience and its distribution in Western Ukraine. Thus, during pre-war period in the 20th century where was a practice of expatriate assignments for Ukrainian peasants. There they were acquainted with progressive experience of exemplary households work. In 1912 «Silskyi Gospodar» society assigned 35 young villagers to annual «household practice» to Czech Republic. They printed a lot of articles in «Gosporska Chasopys» magazine. Ten people showed their willingness to study at semiannual wintertime household courses in Czech Republic. On that purpose «Silskyi Gospodar» and Czech Council of Culture rendered money assistance every month. This practice proved its value completely: Ukrainians acquired international experience of economic management; highly-qualified specialists joined household and economic institutions [8, p. 4, 35].

In 1912-1913 along with cooperative institutions a few foreign «scientific trips» for heads of Ukrainian household and cooperative unions were organized [8, c. 4, 35]. In May, 1912 71 villagers took part in regional household exhibition in Prague and visited exemplary households in Czech Republic and Moravia, in particular agricultural machinery factory, household school, country sugar mill, «electrical dairy» (farms), etc.

In the 1930s` foreign trips for heads and activists of «Silskyi Gospodar» society became more intense. For example, in August 1938 theorists and practitioners of household and economic enlightenment in Western Ukraine (Y. Khraplyvyi and A. Terpyliak) represented «Silskyi Gospodar» at the XII International Gardening Congress in Berlin. As report on this assignment there was a book called «Review on Gardens and Herbary of Germany» (1938) [9, p. 14] that propagandized experience of foreign countries and became the so-called manual on gardening and fruit-growing for Ukrainian villagers.

In September 1935 representatives from Czechoslovakian agricultural academy in Prague arrived to Galychyna. They concluded an agreement on cooperation: «became steady involved with» branches, «observed exemplary households» [10].



The second trend of bilateral relations during interwar period of the 20th century was participation of Ukrainians in international economical forums where exchange of experience, demonstration of acquisitions of national cooperation and products of Ukrainian agricultural manufacturer took place. Ukrainian women participated in congresses of International women cooperative guild in Vienna (1930) and London (1937). It organized exhibitions of books, cooperative posters, and articles by women-members, which received a good mark. In particular «Nova Khata» magazine was nominated, «postcards and ornaments» issued by «Ukrainian Folk Art» cooperative, photos depicting work and everyday life of the cooperative, etc [2, p. 457]. Women cooperative «Ukrainian Folk Art» organized exhibitions at Slavic congress in Prague (1932), International exhibition in Chicago (1935) [8, p. 141-142].

Another vector of international cooperation was foreign studies for Ukrainian youth. Nagirnyi E. was responsible for this case. In autumn 1910 he developed typical projects and cost sheets regarding foreign assignments; he adjusted it to local conditions and requirements. In such a manner youth acquired progressive professional knowledge and when coming back to their Motherland they began to realize it in practice [11, p. 23]. In the period of 1924-1927 «Silskyi Gospodar» society gave scholarships to 3 students in agricultural academy in Vienna and agricultural university in Krakow. For the purpose of arrangement of household school for women in Korshev two scholars were assigned on studies to schools in Austria [11, p. 30].

«Silskyi Gospodar» society initiated campaign to help students who studied abroad. Regional Union of Ukrainian Cooperatives (RUUC), Butter Union, «National Trade», «Dnister» and «Greek-Catholic Metropolitan» kept one-two students each [11, p. 23]. As a result of acquaintance with finest international experience in the sphere of agronomy future specialists actively used acquired knowledge at their homeland. In the sphere of animal breeding enlightenment and propaganda activity among villagers was aimed on using new species, improvement of cattle and poultry productivity and implementation of new production technologies connected with sustainable feeding, veterinary attendance, keeping housekeeping area clean, etc [12, c.346-347]. Stable activity regarding improvement of farmers' agriculture on the basis of European household experience usage proceeded by way of transfer of knowledge, formation of skills and abilities regarding process of rational growing and maintenance of domestic animals, selection, veterinary care, recycling and organization of products sales.

Various exhibitions, which were organized by Ukrainian noncommercial associations, performed similar role. There was not only experience exchange, but also demonstration of achievements in the area of household and economic enlightenment of Ukrainians. By the way, progress of Ukrainian villagers was acknowledged by officials as well. In 1936 Polish regional department held agricultural exhibition in halls of tobacco shop in Borshchev (Ternopil region), where exhibit items from «Silskyi Gospodar» society occupied 50 meters of the wall. As evidence of achievements there were diagrams, tables, etc. Also there were samples of field, garden and orchard crops on display. Guests from Warsaw, Poznan and other cities were astonished by «Silskyi Gospodar» exposition made in Ukrainian language. Committee awarded Borshchiv branch a gold medal and regional department gave a reward of 3000 zl. It was an impressive success for Ukrainians, first of all considering the fact that there were 50 participants who took part in exhibition [13, p.270]. Such cases were typical in Galychyna during the period.

In Bukovyna agricultural exhibitions were not as popular as they were in Galychyna. However, local Ukrainians actively participated in this form of household and economic enlightenment. They succeeded in the area of domestic and art crafts. Wares of national embroidery made by local women who belonged to Vyzhnytsia and Vashkiv «Zhinocha Gromada» clubs that specialized in national costumes production were a success [14; 15, p.3]. These wares were actively popularized on European market. They were widely recognized at local and global level due to activity of women society special committee for embroidery gathering and organization of products sales (January, 1910). Thus, in April 1910 in Chernivtsi there was an exhibition of wares that were successfully displayed in Vienna and The Hague. In Vienna there was a triumph of Ukrainian national art: Bukovyna women were awarded a gold medal; group that presented works of craftswomen was invited to the ball dance arranged by Development society of domestic craft in the capital of Austro-Hungarian Empire [15, p.6]. So, first steps of integration into European space were successful and testified high artistic level of Bukovyna women and capability of Ukrainian wares to compete on the global market. In the times of Romanian occupation of the region «Zhinocha Gromada» society continued its work on arrangement of exhibitions (and sales) of national art works, foremost embroidery (1924, 1935, 1939, etc). This activity continued to May, 1940 [16].

Essential moves took place in various areas of agronomy and cooperation due to many forms of household and economic enlightenment, international contacts in particular. On the example of Borshchiv district (Ternopil region) it can be seen how the region (south towns of Borshchiv and Zalishchyky) became center of scientific researches, where experiments were carried out on growing not only highly-productive fruit breeds, but also breeding of new fruit trees and growing «exotic» grape breeds, apricot, pistachio, etc [13, p. 267]. So, apricot orchards were founded almost in every village in the southern part of the region. Before the Second World War District Cooperative union (DCU) started sales of apricots. Branch of «Silskyi Gospodar» society recommended villagers to begin cultivation of bush-fruits as raw material for jam and liqueur making. For example, in 1938 DCU of Borshchiv district sold 8 wagon loads of plums at the price of 0.5 zl for kg to Polish magnate Chetvertynskyi for his Medlyn enterprise specialized in slivovitz making (alcohol made from plums) [13, p. 267-268].

During the period vegetable growing was considered as «neglected section». Heads of «Silskyi Gospodar» society persuaded villagers that vegetable growing is foremost profitable business. They printed topical articles in agricultural magazines, acquainted with European experience of vegetables growing (Czech Republic, Bulgaria, etc.). One of



the efficient ways was seedbeds foundation. Authors of articles suggested experiments and acquired new cultures breeding, for example soybean, mushrooms, chicory, watermelons and melons, pistachio, etc. [12, p. 353-354]. International experience of economic management in Western Ukraine was distributed by the way of «research fields» arrangement. «Prosvita» society commenced stable work in this direction during prewar period of the 20th century. Due to modern European technologies appliance «research fields» ensured high productivity of various species of plants. They were of a great interest among villagers considering possibility of acquiring free professional knowledge and discount on seed and purchase of agricultural machinery.

Research fields were recognized as the best means of household rationalization and involvement of villagers into modern technologies usage. Actually they commenced using mineral chemical fertilizers in Ukrainian small farmlands and became a base for formation of scientifically grounded breeding of forage cultures – beet, potato, carrot, clover, alfalfa, etc. On the basis of this model villagers learned how to independently calculate outcomes, incomes and total annual balance and predict positive or negative balance. Results of research fields functioning were discussed and studied at special workshop sessions that were conducted in certain communities or districts. Acquired experience was rapidly and widely applied. During the interwar period of the 20th century this activity was scientifically and methodologically proven. Professor V. Domanyskyi, one of theorists of Ukrainian Household Academy (UHA) in Podebrady, founded major project for organization of network of «research stations» for certain districts of Bukovyna, Galychyna, Volyn, Podillia, Polissia, etc. His goal consisted in exploration of local circumstances of economic management and in accordance with it to define rational forms and trends of its improvement. In practice this program had to be realized through «research fields» of farmers.

Y. Khraplyvyi, another theorist and practician of household and economic enlightenment, who was well informed with household experience of many European countries, proved essential idea that «Silskyi Gospodar» society should massively involve villagers into so called economic exploration through social agronomists (majority of them studied at UHA in Podebrady) [18, p. 68-70]. For example, in spring 1928 there were founded 1940 «research fields», 1300 of them with using artificial and organic fertilizers, 60 of them – with seeds, 60 of them - with vegetables and others combined various forms of crop farming. Then the first Ukrainian seed-breeding station was founded in Korshev, near Kolomyia [19, p. 17]. In the period of 1935-1936 there were «demonstrative researches» with tagged superphosphate [20, p. 33-34]; later – with various kinds of mineral fertilizers. In 1938 1746 households, which participated in it, were given 493 wagons of fertilizers for free or with discount [9, p. 38].

It is interesting to note that «researches» on seed material optimization were quite successful: for example, two-year carrying out in Borshchiv district enabled to recognize «Sekach» wheat as the most productive breed of cereals and distribute it in Borshchiv district. Before World War II DCU had been selling about 900 wagons of seeds annually [13, p. 266]. Similar success was in other districts of the region [12, p.348-349].

CONCLUSIONS

In the period of the second half of the 19th century to the beginning of the 20th century in Western Ukraine social, household and economic activists and educators through international contacts were acquainted with best foreign experience of economic management that was inventively distributed in the homeland. Ukrainian Household Academy in Podebrady was an important scientific center dealing with improvement of agronomical culture of Ukrainians. International ties with Czechoslovakia were the most intensive. Ukrainian social agronomists also used productive ideas of agronomical education of adults in Scandinavia, Germany (particularly during World War II) and other European countries. Through various forms of international contacts (internship of «exemplary farmers», foreign studies for youth, studies for farmers at agronomical courses, their participation in international exhibitions, scientific internship for heads and activists from local centers and participation in various household and economic forums, etc) not only process of improvement of household culture of Ukrainians, but also their integration into European community, acquirement of global experience and its distribution throughout Western Ukraine.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

- [1] Вербова О.С. Економічний персоналізм як домінантна риса національного господарського менеджменту другої половини XIX-го – першої половини XX ст. Економічний часопис –XXI. 2015. № 2 (1). С.7-10.
- [2] Витанович І. Історія українського кооперативного руху. Нью-Йорк, 1964. С. 624.
- [3] Українське співробітництво: історичний і соціально-економічний аспекти. Львів, 2001. № 2. С. 338.
- [4] Гіперс З. В. Економічна освіта дітей і дорослих на західній Україні (з XIX- до середини XXI століття). Київ, 2014. С. 479.
- [5] Злупко С. Персоналії і теорії української економічної думки. Львів, 2002. С. 528.
- [6] Рева-Родіонова Л. Українське товариство «Сільський господар». 1899-1944 рр. Історія. Досвід. Тернопіль, 2000. С. 368.
- [7] Сич М. Українське співробітництво в Галичині під час другої світової війни. Варшава, 1997. С. 323.
- [8] Звіт регіонального господарського товариства «Сільський господар» у Львові за 1911 рік. Львів, 1912. С. 156.
- [9] Звіт сільськогосподарського регіонального товариства «Сільський господар» за 1938 рік. Львів, 1939. С. 82.
- [10] Представники вищого аграрного закладу вивчають наші села. Сільський господар, 1935. № 19. С. 1-2.
- [11] Звіт про діяльність обласного господарського товариства «Сільський господар» у Львові в період з 24 листопада 1924 по 30 листопада 1927 року. Львів, 1927. С. 86.
- [12] Білавич Г. Теорія та практика навчання економічної культури учнів та дорослих Західної України (друга половина XIX – середина 40-х років XX століття). Івано-Франківськ, 2015. С. 740.
- [13] Філія товариства «Сільський господар» у м. Борщів. Нью-Йорк, 1970. С. 264.



- [14] Звіт про діяльність «Жіночої громади». Буковина, 1907. № 12. С. 2-5.
[15] Звіт про діяльність товариства «Жіноча громада» на Буковині в період з 1906 по 1912 рік. Чернівці, 1913. С. 19.
[16] Time (Час), 1940, 7 квітня.
[17] Доманицький В. Сільськогосподарська криза в Західній Україні та про те, як дрібні власники повинні боротися з нею. 1930, 1 серпня. № 15-16. С. 345-347; 18 вересня. № 18. С. 401-403.
[18] Храпливий Є. Про аграрний бізнес. Як знайти групи і філіали «Сільського господаря» та як там працювати. Львів, 1932. С. 245.
[19] Звіт сільськогосподарського регіонального товариства «Сільський господар» за 1928 рік. Львів, 1929. С. 58.
[20] Звіт сільськогосподарського регіонального товариства «Сільський господар» за 1936 рік. Львів, 1937. С. 78.

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

- [1] Verbova O.S. Ekonomichnyj personalizm jak dominantna rysa nacionaljnogho gosподarsjkogho menedzhmentu drughoj polovyny XIX-gho – pershoj polovyny XX st. (*Economic personalism as a dominant feature of the national economic management in the second half of XIX – first half of XX century*). Ekonomichnyj chasopys –XXI. 2015. № 2 (1). S.7-10.
[2] Vytanovych I. Istorija ukrajinsjkogho kooperatyvnogho rukhu (*The history of the Ukrainian cooperative movement*). Njju-Jork, 1964. S. 624.
[3] Ukrajinsjke spivrobotnyctvo: istorychnyj i socialjno-ekonomichnyj aspekty (*Ukrainian cooperation: historical and social-economic aspects*). Ljviv, 2001. № 2. S. 338.
[4] Ghipers Z. V. Ekonomichna osvita ditej i doroslykh na zakhidnij Ukraini (z XIX- do seredyny XXI stolittja) (*Economic education of children and adults in Western Ukraine (from XIX century to the middle of XX century)*). Kyjiv, 2014. S. 479.
[5] Zlupko S. Personaliji i teoriji ukrajinsjkoji ekonomichnoji dumky (*Personalities and theories of the Ukrainian economic thought*). Ljviv, 2002. S. 528.
[6] Reva-Rodionova L. Ukrajinsjke tovarystvo «Siljskij gosподar». 1899-1944 rr. Istorija. (*Ukrainian society «SilskyiHosподar» (1899-1944). History. Experience*). Dosvid. Ternopilj, 2000. S. 368.
[7] Sych M. Ukrajinsjke spivrobotnyctvo v Ghalychyni pid chas drughoj svitovoji vijny (*The Ukrainian cooperation in Halychyna during the Second World War*). Varshava, 1997. S. 323.
[8] Zvit regionaljnogho gosподarsjkogho tovarystva «Siljskij gosподar» u Ljvovi za 1911 rik. (*Report of regional household society «SilskyiHosподar» in Lviv over the year of 1911*). Ljviv, 1912. S. 156.
[9] Zvit siljsjkoghosподarsjkogho regionaljnogho tovarystva «Siljskij gosподar» za 1938 rik. (*Report of Agriculture Regional Society «SilskyiHosподar» over the year of 1938*). Ljviv, 1939. S. 82.
[10] Predstavnyky vyshhogho aghrarnogho zakladu vyvchajutj nashi sela (*Representatives of supreme agrarian institution examine our villages*). Siljskij gosподar, 1935. № 19. S. 1-2.
[11] Zvit pro dijajlnistj oblasnogho gosподarsjkogho tovarystva «Siljskij gosподar» u Ljvovi v period z 24 lystopada 1924 po 30 lystopada 1927 roku (*Report on activity of regional household society «SilskyiHosподar» in Lviv in the period from November 24, 1924 to November 30, 1927*). Ljviv, 1927. S. 86.
[12] Bilavych Gh. Teorija ta praktyka navchannja ekonomichnoji kultury uchniv ta doroslykh Zakhidnoji Ukrainy (drugha polovyna KhKh – seredyna 40-kh rokov KhKh stolittja) (*Theory and practice of economic culture training among pupils and adults in Western Ukraine (from the second part of XIX century to the early 40s of XX century)*). Ivano- Frankivsjk, 2015. S. 740.
[13] Filija tovarystva «Siljskij gosподar» u m. Borshhiv (*Filial branch of society «SilskyiHosподar» in Borshchiv*). Njju-Jork, 1970. S. 264.
[14] Zvit pro dijajlnistj «Zhinochoji ghromady» (*Report on activity of «Zhinocha hromada» (Female community)*). Bukovyna, 1907. № 12. S. 2-5.
[15] Zvit pro dijajlnistj tovarystva «Zhinocha ghromada» na Bukovyni v period z 1906 po 1912 rik (*Report on activity of society «Zhinochahromada» (Female community) in Bukovyna in the period from 1906 to 1912*). Chernivci, 1913. S. 19.
[16] Time (Час), 1940, 7 квітня (Time (Час), 1940, April 7th.).
[17] Domanycykij V. Siljsjkoghosподarsjka kryza v Zakhidnij Ukraini ta pro te, jak dribni vlasnyky povynni borotysja z neju (*Agricultural crisis in Western Ukraine and how small owners should fight against it*). 1930, 1 серпня. № 15-16. С. 345-347; 18 вересня. № 18. С. 401-403.
[18] Khraplyvyj Je. Pro aghrarnyj biznes. Jak znajty ghropy i filijaly «Siljsjkogho gosподarja» ta jak tam pracjuvaty (*Pro agrarian business. How to found groups and filial branches of «SilskyiHosподar» and how to work there*). Ljviv, 1932. S. 245.
[19] Zvit siljsjkoghosподarsjkogho regionaljnogho tovarystva «Siljskij gosподar» za 1928 rik (*Report of Agriculture Regional Society «SilskyiHosподar» over the year of 1928*). Ljviv, 1929. S. 58.
[20] Zvit siljsjkoghosподarsjkogho regionaljnogho tovarystva «Siljskij gosподar» za 1936 rik (*Report of Agriculture Regional Society «SilskyiHosподar» over the year of 1936*). Ljviv, 1937. S. 78.



Тетяна Данилюк,

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

Tatyana Danilyuk,

postgraduate student,
Vasyl Stefanyk Precarpathian National University
(Ivano-Frankivsk, Ukraine)
tet_danilyuk@ukr.net

УДК 372.882

ЛІТЕРАТУРНЕ КРАЄЗНАВСТВО ЯК ПРОВІДНА ЗАСАДА СУЧАСНОЇ ШКОЛИ

Анотація. Літературне краєзнавство – це важливий чинник патріотичного, морально-етичного виховання, дійовий засіб поглиблення знань з літератури і розвитку пізнавальних інтересів молодших школярів. Воно сприяє вихованню національної самосвідомості, зацікавленню учнів історією, культурою рідного краю, його фольклорними традиціями, формує духовний світ особистості, виховує загальнолюдські й національні цінності в молодших школярів.

Ключові слова: краєзнавство, літературне краєзнавство, література рідного краю, молодший школяр.

LITERARY REGIONAL ETHNOGRAPHY AS A GUIDELINE OF MODERN SCHOOL

Abstract. Literary regional ethnography is an important factor of patriotic, moral and ethical upbringing, an effective means of improving knowledge of literature and developing cognitive interests of junior pupils. It promotes upbringing of national consciousness, students' interest in the history and culture of the native land, its folk traditions, forms the spiritual world of the personality, cultivates junior pupils' human and national values. The task of the lessons of literature of the native land is to deepen the information about life and work of artists of a certain area (in our case, Precarpathia); to develop interest in their creative work and heritage; to form children's historical memory; to instill respect for the outstanding people of their native land, the ircontribution to the national liberation struggle, to encourage junior pupils to imitate them in their lives; to cultivate hard work, charity, humane attitude towards person, nature, etc.

Keywords: regional studies, literary regional studies, native land literature, lesson of literary reading.

ВСТУП

Постановка проблеми. Українська література на сучасному етапі розбудови нашої держави усвідомлюється як чинник національного відродження. Тому необхідно враховувати визначальну роль особистості в суспільному житті країни, яка творить і зберігає історію, відроджує національну культуру, духовність, літературу, мову. Отож важливим складником національно-мовної особистості виступає ціннісний, світоглядний, культурологічний, пізнавальний, поведінковий та інші компоненти, мовна, інтелектуальна здібність, мовне чуття [1, с. 3; 8, с. 4-7]. У цій складній системі літературне краєзнавство посідає чільне місце.

За сучасних умов літературне краєзнавство є важливою державною справою, коли йому належать відповідальні функції в освітньому процесі – відродження духовності, формування національної самосвідомості, національно-патріотичних цінностей у школярів, виховання літературознавчої компетентності, любові до читання тощо. Відповідно оновлюються методи організації навчальної роботи, а також удосконалюються форми вивчення літератури рідного краю в загальноосвітніх навчальних закладах. Чим глибші й змістовніші будуть знання учнів про рідний край, Батьківщину, видатних людей, тим більше буде можливості для формування загальнолюдських та національно-патріотичних почуттів школярів. Саме уроки літературного краєзнавства дають можливість ознайомити учнів із цікавими прозовими текстами про рідний край, донести до дітей поетичні рядки, словнені красою карпатського краю, звернутися до народної та духовної спадщини Прикарпаття. Вивчати твори письменників-земляків корисно й цікаво, оскільки вони приваблюють читачів і різноманітністю тематики, і стилем, і художніми засобами, і широким жанровим діапазоном.

Актуальність проблеми національного виховання визначається вимогами до становлення та розвитку національно-мовної особистості і громадянина Української держави. Головна мета національного виховання набуття молодим поколінням соціального досвіду, успадкування духовних надбань українського народу, досягнення високої культури міжнаціональних взаємин, формування в дітей та юнацтва особистісних рис громадян української держави, розвиненої духовності, моральної, художньо-естетичної культури тощо [4]. Концепція патріотичного виховання орієнтує вчителів початкової школи на усвідомлення важливих цілей і завдань гуманітаризації освіти: щоб виховати національно-свідому, духовно багату мовну особистість, слід формувати у школярів соціокультурні знання й уміння. З-поміж пріоритетних напрямів державної політики визначено «розширення україномовного освітнього простору», «збереження та збагачення українських культурно-історичних традицій, виховання шанобливого ставлення до національних святинь, української мови» [4].

Тому так важливо в молодшому шкільному віці формувати здатність дитини пізнавати себе як члена сім'ї, родини, як учня, мешканця міста чи села; виховувати любов до рідного дому, краю, вулиці, своєї країни, її



природи, рідного слова, традицій та ін. У початкових класах особливої значущості набуває проблема використання краєзнавчого матеріалу як засобу вдосконалення навчально-виховного процесу.

Аналіз шкільної практики засвідчує наявність суперечностей між завданнями, що передбачені навчальною програмою початкової школи, та недостатньо розробленим методичним фондом використання літературного краєзнавства. Зняття цих суперечностей передбачає організацію цілеспрямованої системи роботи щодо формування молодшого школяра як національно-мовної особистості засобами літератури рідного краю.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Біля витоків вивчення педагогічних засад літературного краєзнавства стояли видатні українські науковці та культурно-освітні діячі. Значний внесок у визначення сутності, мети, завдань і змісту національного виховання зробили знані педагога минулого: Г. Ващенко, О. Духнович, С. Русова, К. Ушинський, Я.Чепіга та інші. Сучасний етап розвитку системи мовної освіти характеризується прагненням науковців (А. Богуш, М. Вашуленко, О. Вашуленко, О. Горошкіна, О. Коломінова, В. Кононенко, Ю. Кузьменко, Л. Мацько, К. Пономарьова, О. Савченко, О. Семенов та ін.) визначити мету формування соціокультурної компетентності, її складники, зміст, методи, прийоми і засоби, які забезпечують громадянське, патріотичне, морально-етичне, естетичне виховання, низку вмій і навичок, необхідних для загальнокультурного розвитку учнів, адаптації їх до життя в певному соціальному середовищі. Деякі аспекти використання літературного краєзнавства в початковій школі висвітлено в педагогічних дослідженнях Т. Бондаренко, В. Бугрія, В. Войтової, В. Обозного, В. Романька, Н. Рудницької, М. Солов'я та в працях науковців-методистів Л. Башманівської, І. Волинець, М. Гордої, Л. Іванової, А. Лисенко, О. Лисенко та ін. Окремі напрями шкільного літературного краєзнавства були предметом розгляду в дисертаціях Ю. Верольського, І. Волинець, А. Лисенко, В. Лящук, Т. Посадковської, Л. Прокоф'євої, Л. Скепнера, О. Фесенко та ін. Однак порушена в назві статті наукова проблема широко вченими не розглядалася.

МЕТА І ЗАВДАННЯ ДОСЛІДЖЕННЯ полягають в аналізі теорії і практики виховання національно-мовної особистості молодшого школяра засобами літературного краєзнавства.

МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ: аналіз державних документів з проблем освіти та виховання дітей і молоді, навчальних планів напряму підготовки «Початкова освіта»; аналіз та узагальнення психолого-педагогічної та науково-методичної літератури з проблеми; визначення теоретико-методичних засад дослідження.

РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ

У сучасних педагогічних, методичних та лінгвістичних дослідженнях та концепціях [1-10], що порушують питання виховання особистості засобами рідного слова та мови, використовуються поняття «мовно-національне виховання», «мовне виховання особистості», «рідномовне виховання», «виховання мовної особистості», «виховання культуромовної особистості» тощо. Отже, за сучасних умов розвитку української державності, відродження національної культури та освіти одним з головних завдань, що входять до програми реформування змісту навчання і виховання, є національно-мовне виховання особистості.

На це орієнтують і основні освітні документи. Так, у «Концепції національно-патріотичного виховання дітей і молоді» підкреслюється, що одним із основних завдань виховання є «розвиток почуття любові до Батьківщини і свого народу як основи духовного розвитку особистості, шанобливе ставлення до історичних пам'яток, активна діяльність школярів по поліпшенню умов життя в рідній місцевості, підвищенню матеріального і духовного рівнів життя народу, дійова участь у розбудові держави й духовному оновленні суспільства» [4].

Знання про рідний край необхідні для духовного розвитку дитини, як уміння читати і писати. Вивчення місцевої літератури, фольклору тощо сприяє формуванню в дітей національної свідомості та гідності, духовності. Проте, на жаль, література рідного краю, попри акцентування уваги на її ролі в національному вихованні молодших школярів, часто залишається відстороненою від навчально-виховного процесу в загальноосвітній школі I-II ступенів.

Українознавчі підходи до мовної освіти, на думку авторитетного науковця В. Шляхової, «забезпечуються текстоцентризмом, тобто, у багатофункціональному використанні українознавчих текстів» [10]. Тому важливо добирати такий дидактичний матеріал, який зможе вплинути на емоційний стан учнів, викликати в них бажання висловитися – поділитися враженнями, переживаннями; здатний виховати любов до Батьківщини, рідної мови; стимулювати мовленнєву діяльність; активізувати процеси використання української мови, посилювати її комунікаційний потенціал, тощо. Отже, регіональний краєзнавчий компонент українознавчої змістової лінії поглиблюватиме зв'язок життя з навчанням. Оволодіння літературним краєзнавством у початкових класах сприяє входженню молодших школярів у життя, родинний і громадський побут, літературну й культурну сферу рідного етносу. Цей процес потребує визначення критеріїв формування змісту літературного краєзнавства, пріоритетних напрямів, шляхів та концептуально-методичних засад розробки чіткої системи інноваційних форм, методів, прийомів та засобів навчання.

Виходячи з розуміння літературного краєзнавства як специфічної галузі науки про літературу, предметом якої є комплексне вивчення літературних творів, персоналій письменників, літературних образів, традицій, фольклору та інших художніх елементів та специфічних особливостей прямо чи опосередковано пов'язаних з рідним краєм [3], можна зробити висновок і про недостатню розробленість проблеми використання літературного краєзнавства в системі підготовки вчителів початкових класів та необхідність її ґрунтовного вивчення.

Так, аналіз навчальних планів напряму підготовки «Початкова освіта» ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника» дає підстави стверджувати, що у вищій школі не готують майбутніх учителів початкових класів до викладання в початкових класах літературного краєзнавства. Утім, частково ці питання розглядаються в курсі «Література для дітей». У процесі вивчення цієї дисципліни відводиться 1 лекція та 1 практичне заняття, які присвячено ознайомленню з письменниками Прикарпаття – авторами творів для дітей. Вивчаючи розвиток української літератури для дітей, студенти мають змогу ознайомитись із творчими надбаннями письменників Прикарпаття, зокрема із творами Марійки Підгірянки, Костянтини Малицької, Дмитра Павличка, Степана Пушика, Лесі Диркавець-Пилип'юк, Надії Дички, Віри Багірової, Ярослава Яроша, Степана Процюка, які адресовані дітям, відомі широкому колу читачів, оскільки виходили як окремими книжками, так і публікувались у періодичних виданнях України.



Огляд цього матеріалу не тільки дає уявлення про тематичну та жанрову, стильову природу текстів для дітей, а й специфіку зображених художніх світів, зумовлену бойківським та гуцульським колоритом [5, с. 19-27].

Уроки літератури рідного краю мають свої особливості. По-перше, їх потрібно планувати, враховуючи специфіку літератури як виду мистецтва; по-друге, варто добирати літературні твори і мистецький матеріал високої літературно-естетичної вартості; по-третє, уміло поєднувати ознайомлення краєзнавчої літератури з використанням образотворчого мистецтва, музики, архітектури, історії, релігії, філософії свого краю тощо; по-четверте, забезпечувати формування естетичних смаків, переконань, ідеалів школярів відповідно до народних традицій; по-п'яте, виробляти особистісне ставлення до художньої літератури рідного краю, щоб допомогти учневі самовиразитися, самоствердитися й усвідомити, що митці-земляки не тільки відображають своє сприйняття світу, а й передають енергію власного бачення життя з його добром і злом, красою і потворністю і цим допомагають дитині творити своє «Я» в єдності з природою, людством, нацією, рідним краєм [8, с. 16].

Мета уроків літературного краєзнавства – «осягнення учнями глибинної сутності спадщини митців свого краю, космосу духу земляків, реалій дійсності, сприйняття й поцінування їхнього художнього набуtku, плекання почуття гордості за творчих людей, славних краян» [6, с. 135]. На основі вивчення джерел [1-2; 5-10] виокремлюємо завдання уроків літератури рідного краю: поглиблювати відомості про життя і творчість митців певної місцевості (у нашому випадку Прикарпаття); розвивати інтерес до їхнього творчого доробку та спадщини; формувати в дітей історичну пам'ять, плекати природне почуття національної гордості; прищеплювати повагу до видатних людей рідного краю, їхнього внеску в національно-визвольну боротьбу, спонукати наслідувати їх у своєму житті; плекати працелюбність, милосердя, гуманне ставлення до людини, природи тощо; виробляти вміння бачити й цінувати красу й самобутність рідної землі; викликати в учнів шире прагнення захищати світлі набутки матеріального й духовного життя нації, оберігати й примножувати їх, продовжуючи традиції роду, родини, краю, тощо.

Отже, літературне краєзнавство – це важливе знаряддя патріотичного, морально-етичного виховання, дійовий засіб поглиблення знань з літератури і розвитку пізнавальних інтересів молодших школярів. Воно сприяє вихованню національної самосвідомості, зацікавленню учнів історією, культурою рідного краю, його фольклорними традиціями та ін.

ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

Значна роль у формуванні національно-мовної особистості належить початковій школі і формується переважно засобами рідної мови та літератури. Провідне місце в цьому процесі відведено літературному краєзнавству, яке формує духовний світ особистості, виховує загальнолюдські й національні цінності в учнів. Важливою державною справою літературне краєзнавство стає за сучасних умов розбудови української держави, коли йому належать відповідальні функції в ділянці формування національної самосвідомості, виховання національно-мовної особистості.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

- [1] Гуняк М. Можливості літератури рідного краю. Українська мова та література. 2002. № 40. С. 3-4.
- [2] Бургій В. С. Краєзнавча робота як засіб розвитку пізнавальних можливостей учнів загальноосвітніх шкіл України. Педагогічний альманах: Збірник наукових праць. Херсон: РІПО, 2010. Випуск 7. С. 260-264.
- [3] Енциклопедія сучасної України (ЕСУ). 2014. URL: <http://esu.com.ua>
- [4] Концепція національно-патріотичного виховання дітей і молоді. URL: mon.gov.ua/.../konceptziya-nacjonalno-patriotichnogo-vihovan...
- [5] Круль Л. М., Т. Б. Качак. Дитяча література: методичні рекомендації до практичних занять. Івано-Франківськ, 2011. 40 с.
- [6] Лисенко А. В. Роль і місце літературного краєзнавства у процесі відродження національної школи. Збірник наукових статей «Літературне краєзнавство: проблеми, пошуки, перспективи». Полтава: ПДПУ, 2002. С. 131-138.
- [7] Ляшенко Н.Г. Використання краєзнавчого матеріалу у школі I ступеня. Ржищів: 2013. 17 с.
- [8] Самойленко Г. В. Краєзнавство культурно-мистецьке та літературне: навч. посібн. Ніжин: НДПУ, 2001. 150 с.
- [9] Уроки літератури рідного краю. Українська література. URL: www.ukrlit.net/article/39.htm
- [10] Шляхова В. Українознавчі засади сучасної мовної освіти. URL: <http://www.ualogos.kiev.ua/fulltext.html?id=1826>.

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

- [1] Hunyak M. *Mozhlyvosti literatury ridnoho krayu (Possibilities of literature of native land)*. Ukrayins'ka mova ta literatura. 2002. № 40. S. 3-4. (in Ukrainian)
- [2] Buhriy V. S. *Krayeznavcha robota yak zasib rozvytku piznaval'nykh mozhlyvostey uchniv zahal'noosvitnikh shkil Ukrayiny (Local studies as a means of development of cognitive abilities of students of general education schools of Ukraine)*. Pedagogichnyy al'manakh: Zbirnyk naukovykh prats'. Kherson: RIPO, 2010. Vypusk 7. S. 260-264. (in Ukrainian)
- [3] *Entsyklopediya suchasnoyi Ukrayiny (ESU) (Encyclopedia of modern Ukraine)*. 2014. URL: <http://esu.com.ua> (in Ukrainian)
- [4] *Kontseptsiya natsional'no-patriotichnogo vykhovannya ditey i molodi (The concept of national patriotic education of children and young people)*. URL: mon.gov.ua/.../konceptziya-nacjonalno-patriotichnogo-vihovan... (in Ukrainian)
- [5] Krul' L. M., Kachak T. B. *Dityachaliteratura: metodychni rekomendatsiyi do praktichnykh zanyat' (Children's literature: methodical recommendations for practical classes)*. Ivano-Frankivs'k, 2011. 40 s. (in Ukrainian)
- [6] Lysenko A.V. *Rol' i mistse literaturnoho krayeznavstva u protsesi vidrodzhennya natsional'noyi shkoly (The role and place of literary regional studies in the process of revival of the national school)*. Zbirnyk naukovykh statey «Literaturne krayeznavstvo: problemy, poshuky, perspektivy». Poltava: PDP, 2002. S. 131-138. (in Ukrainian)
- [7] Lyashenko N.H. *Vykorystannya krayeznavchoho materialu u shkoli I stupenya (Use of local history material at elementary school)*. Rzhyschiv, 2013. 17 s. (in Ukrainian)
- [8] Samoylenko H. V. *Krayeznavstvo kul'turno-mystets'ke ta literaturne (Regional studies of cultural, artistic and literary): navch. posibn. Nizhyn: NDPU, 2001. 150 s.*
- [9] *Uroky literatury ridnoho krayu. Ukrayins'ka literatura (Lessons from the literature of the native land. Ukrainian literature)*. URL: www.ukrlit.net/article/39.htm (in Ukrainian)
- [10] Shlyakhova V. *Ukrayinoznavchi zasady suchasnoyi movnoyi osvity (Ukrainian-fundamentals of modern language education)*. URL: <http://www.ualogos.kiev.ua/fulltext.html?id=1826> (in Ukrainian)

Рецензент: Білавич Г.В., доктор педагогічних наук, професор, ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника»

**Світлана Довбенко,**

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

Svitlana Dovbenko,

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Department of Pedagogy of Primary Education,
Vasyl Stefanyk Precarpathian National University
(Ivano-Frankivsk, Ukraine)
svitlana.dovbenko@pu.if.ua
ID *orcid.org/0000-0003-2316-0579*

УДК: 37.013

ОСВІТНІЙ ПРОСТІР НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ: ПЕРШИЙ ДОСВІД ТА ПЕРСПЕКТИВИ

Анотація. У статті розкриваються сутність, значення і рівень якості освітнього простору як ключового фактора становлення Нової української школи. Аналізуються соціальні, економічні та педагогічні умови, які впливають на підготовку та організацію навчального процесу щодо реалізації завдань, визначених Державним стандартом загальної початкової освіти. Представлено думки і висновки фахівців з різних регіонів, залучених до впровадження пілотного проекту Нової української школи.

Ключові слова: Нова українська школа, освітній простір, новітні технології, педагогічна система.

EDUCATIONAL SPACE OF THE NEW UKRAINIAN SCHOOL: FIRST EXPERIENCE AND PERSPECTIVES

Abstract. The article considers the essential characteristics, relevance and quality level of educational environment as the main issue in formation of the New Ukrainian School. The author analyzes social, economic and pedagogical conditions influencing the preparation and organization of educational process according to the State standard of the primary education. Ideas of educators from different regions involved into implementing the New Ukrainian School pilot project are given.

Keywords: New Ukrainian School, educational environment, modern technologies, pedagogical system.

ВСТУП

Постановка проблеми. Система освіти сьогодні зазнає значних змін, що пов'язані із внесенням коректив у цілі, завдання та зміст освітнього процесу. Міністерство освіти і науки України затвердило Методичні рекомендації щодо організації освітнього простору Нової української школи. Зокрема, в документі вказано, що особливістю Нової української школи є організація такого освітнього середовища, що сприятиме вільному розвитку творчої особистості дитини.

Освітній форум, який відбувся в Івано-Франківську у травні 2018 за участю міністрів освіти 10 центрально-та східноєвропейських країн, засвідчив пріоритет соціально-економічного розвитку на майбутні десятиліття, серед яких чільне місце займають зміни в системі навчання і виховання прийдешніх поколінь. Насамперед це стосується реформи в галузі освіти в нашій країні. Виступаючи на форумі, міністр освіти і науки України Лілія Гриневич зазначила: «Ми міняємо менеджмент класу. Ми зараз вчимо вчителів, як правильно створювати освітній простір. Минув час, сучасні діти дуже динамічні. Навчання через діяльність, через пізнання, через гру для цієї вікової категорії особливо важливе» [1]. Для створення освітнього простору Нової української школи в її старт у 2018 році держава вкладає 1 млрд 800 млн. грн. Загалом інвестиції держави в освітню інфраструктуру в цьому році значно зросли і складають майже 6,7% ВВП України.

МЕТА І ЗАВДАННЯ ДОСЛІДЖЕННЯ – обґрунтувати сутність, значення і рівень якості освітнього простору як ключового фактора формування Нової української школи, а також проаналізувати соціальні, економічні та педагогічні умови, які впливають на підготовку та організацію навчального процесу щодо реалізації завдань, визначених Державним стандартом загальної початкової освіти.

РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ

Слід зазначити, що особливістю Нової української школи є організація такого освітнього середовища, що сприятиме вільному розвитку творчої особистості дитини. З цією метою, відповідно до наказів Міністерства



освіти і науки України №137 від 13.02.18 р. та №283 від 23.03.18 р., суттєво змінюються просторово-предметне оточення, програми та засоби навчання. Оскільки в Новій українській школі значно зростає частка проектної, командної, групової діяльності в педагогічному процесі, урізноманітнюються варіанти організації навчального простору, насамперед у початкових класах.

Відомо, що із вересня 2017 року розпочалося пілотне впровадження нового Державного стандарту початкової освіти. Цей перший етап реформи загальної середньої освіти був відпрацьований у 100 відібраних школах у масштабах усіх регіонів країни, тому вже сьогодні можна робити перший підсумок реалізації нових підходів.

За даними органів освіти різних областей, пілотне впровадження Нової української школи було в основному вдалим. Так, Ірина Ягупа із Сумщини зазначає, що вчити дітей за новим стандартом їй цікаво: «Маючи досвід роботи 28 років, я сама для себе відкриваю багато нового. Таке навчання наближене до життя, бо ми дійсно формуємо у дітей життєві компетентності. А крім шкільної програми, учні вчать спілкуватися». Людмила Журавльова, учитель пілотного класу навчально-виховного об'єднання № 25 м. Кропивницький, стверджує, що «постійно та динамічно працювати з дітьми – це складно. Але також ти сам постійно вчишся, і це справді цікаво». Заступник директора Івано-Франківської загальноосвітньої школи I ступеня № 9 Світлана Смола вважає, що старт Нової української школи в пілотному варіанті в цілому вдалий, бо сприяв підвищенню інтересу батьків до інноваційних методів навчання їхніх дітей, щоб вони побачили і відчули, що школа – це творче, креативне, сприятливе середовище [2].

Радник міністра у Міністерстві освіти та науки України, Заслужений журналіст України, співзасновниця громадських організацій «Батьківський контроль» і «Смарт освіта» Іванна Коберник, аналізуючи період навчання 22 тисяч учителів перших класів 2018-19 н.р., які прийшли онлайн-курс підвищення кваліфікації на платформі EdEra, зазначає, що «вчитися в 21-му столітті треба впродовж життя, знання з кожним роком примножуватимуться і змінюватимуться ще швидше. Ми віримо у вчителів як ключову персону реформ» [3].

Що ж зміниться конкретно для учнів? Насамперед, дітям має стати набагато цікавіше та зрозуміліше навчатися. Для цього треба в учнів, особливо в найменших, шестирічного віку, розвивати пізнавальні інтереси і любов до навчання. Не відчувати з першого класу, а навпаки – заохочувати. Ефективне навчання може здійснюватися через гру. Тому вчителі мають володіти сучасними ігровими методиками, які гарантують засвоєння освітнього стандарту. З цією метою слід урізноманітнити варіанти організації навчального простору в класі. Крім класичних усталених варіантів організації класу, необхідно створювати й використовувати новітні, наприклад, мобільні робочі місця, які легко трансформувати для групової роботи. Планування і дизайн освітнього простору школи повинен бути спрямованим на всебічний розвиток дитини та мотивації її до навчання. Освітній простір Нової української школи не обмежується питаннями ергономіки, хоча це дуже важливо, оскільки ще чимало початкових класів, особливо в сільській (гірській) місцевості, знаходяться в непристосованих приміщеннях. Організація освітнього простору сучасного навчального кабінету потребує широкого використання нових ІТ-технологій, мультимедійних засобів навчання, оновлення навчального обладнання.

Вже в першому класі навчальний процес має здійснюватись через такі осередки:

- осередок навчально-пізнавальної діяльності з відповідним комплектом меблів;
- змінні тематичні осередки, в яких розміщуються дошки (фліп-чарти), стенди;
- осередок для гри, оснащений настільними іграми, інвентарем та засобами для рухливих ігор;
- осередок художньо-творчої діяльності з різними за розмірами полицями для зберігання приладдя та стендом для змінної виставки дитячих робіт;
- куточок живої природи;
- осередок відпочинку з килимом для сидіння та гри, стільцями, кріслами-пуфами, подушками з м'яким покриттям;
- дитяча класна бібліотека;
- осередок учителя, оснащений комп'ютером, зручним кріслом, робочим столом, полицями і шафами для зберігання дидактичного матеріалу тощо.

У деяких пілотних школах, зокрема у Львові, Сумах, Києві, Івано-Франківську, в порядку експерименту запровадили дещо іншу систему організації першого класу, яка включає в себе сім просторових компонентів. Вчителі-практики рекомендують:

1. Простір Відкриттів

Цей простір для всіх тих речей, що розпалюють уяву дитини. Він може містити мистецькі та крафтові матеріали, диктофон, фотоапарат, магнітофон, настільні ігри, зокрема пазли, веселі книги та журнали. Придумайте для дітей різні проекти, в яких вони можуть використовувати всі ці речі. Ви можете підсилити цим креативність дітей, створивши певну атмосферу дослідництва. Попросіть їх намалювати те, що вони бачать, запишіть це і складіть список запитань, які у них виникають. Використовуйте отримані дані для планування уроків у майбутньому.

2. Куточок Новин

Куточок Новин допоможе вам управляти своїм класним календарем, запланованими завданнями і проектами, загальношкільними заходами, святами, урочистостями. Тут можна показувати і прогноз погоди,



температуру повітря та світові новини. Ви також можете використовувати цей простір, щоб зазначити ваші щоденні завдання, роботу в класі та домашні завдання. Виділіть частину цього простору для того, щоб учні ділилися їхніми особистими або навчальними новинами.

3. Зона Матеріалів.

Зона Матеріалів створюється для того, щоб підготувати вас до роботи. Тут ви можете розкласти олівці, ручки, маркери, степлери, ножиці, папір, клей, стрічки, скріпки, тканину, паперові рушники тощо. Використовуйте це місце для таких довідкових матеріалів, як таблиці з формулами і графіками, методичних посібників, довідників, підручників, блокнотів і журналів. Ця зона також може бути зручним місцем для виконання домашньої роботи. Забезпечте достатньо матеріалів для прибирання, щоб водночас виховувати добрих громадян.

4. Спільний простір.

Цей простір може задовольняти кілька цілей. Тут учням можна нагадувати, що ми всі працюємо для досягнення спільної мети. Це місце для обговорень того, що було вивчено, для нових знайомств, для запитань-відповідей, а також рефлексій. Ці обговорення дають учителю можливість оцінити прогрес дитини і отримати інформацію на майбутнє. На початку року ви будете вести ці обговорення самостійно, але це повинно продовжуватись лише до моменту, коли учні зможуть самостійно фасилітувати дискусії.

5. Острів Тиші.

Ділити простір класу з-понад двадцятьма (а то й більше) дітьми не завжди легко. Деякі учні воліють працювати на самоті, тоді як іншим просто потрібен Острів Тиші, щоб виконувати завдання, читати, писати, рахувати або рефлексувати. Запасний стіл і стільці в кутку вашої кімнати можуть бути використані для Острова Тиші. Якщо це можливо, дайте дітям навушники, щоб допомогти відфільтрувати шум у класі.

6. Простір учителя.

Простір вчителя – маленький оазис. Він допоможе вам справлятися з усіма вашими професійними обов'язками. Використовуйте простір, щоб продемонструвати свою особистість: покажіть фотографії родини, друзів, домашніх тварин або залиште кілька дорожочинних заміток і невеликі подарунки від ваших студентів. Ця зона – ваш професійний простір, де ви плануєте, оцінюєте, аналізуєте дані і завершуєте свою працю. Ви можете використовувати цей простір для проведення розмов тет-а-тет зі своїми учнями. Також ви можете помістити тут різноманітні сертифікати професійного розвитку, що задасть бізнес-тон, коли батьки, колеги або адміністратори відвідуватимуть ваш клас.

7. Тематичний простір.

Це місце відводиться для технічних інструментів, тематичних книг, ігор, що стосуються предмета, який ви викладаєте. Важливо також показати, як це переплітається з іншими предметами. Спробуйте розмістити тут діаграми з ключовими ідеями та стратегіями, картки тощо. Представте основних людей у цій галузі, роздрукуйте терміни та різні допоміжні матеріали. Додайте на стіну візуальні ефекти та реальні об'єкти.

Враховуючи такі особливості освітнього середовища Нової української школи, виходячи з результатів пілотного експерименту, Міністерство освіти і науки рекомендує використовувати обладнання, яке виготовляється відповідно до чинних в Україні стандартів і повинно відповідати таким ключовим вимогам:

Вимога	Рекомендація
ергономічність	<ul style="list-style-type: none">- наявність у кожному класі комплектів меблів для учнів (парта / стіл + стілець) не менше двох ростових груп (жовте, червоне, зелене маркування);- наявність підставок для приладдя на стільниці;- заокруглені кути стільниці, спинки та сидінь;
безпе́чність	<ul style="list-style-type: none">- зроблено з матеріалів, що дозволені чинним санітарним законодавством для використання у закладах освіти;- виріб відповідає санітарно-гігієнічним вимогам;- відсутність гострих кутів, сторонніх запахів;- матова поверхня стільниці;- стійкість конструкції;- наявність пристроїв для запобігання пошкодженню та забрудненню підлоги;
форма та розміри	<ul style="list-style-type: none">- стільниця у формі трапеції, трикутника або ін., що забезпечить швидку трансформацію для групової роботи;- столи і парти мають бути одномісними;- стільниця повинна мати виріз з боку ближнього до учня;- відповідність розміру ростовій групі;- можливість компактно штабелювати меблі;
міцність	<ul style="list-style-type: none">- гарантійний термін не менше 24 місяців;- вандалостійкість;- стійкість до м'яких та дезінфекційних засобів, дозволених для використання;
вага	<ul style="list-style-type: none">- не більше 4 кг для стільця та 10 кг – для стола або парти;
колір	<ul style="list-style-type: none">- неясні світли теплі відтінки жовтого, зеленого, голубого, бежевого кольорів;
естетичність	<ul style="list-style-type: none">- привабливий вигляд;- сучасний дизайн;- відповідність стилю загального облаштування приміщення.



ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

Із вищезазначеного можемо зробити висновки, що освітній простір надає учителю можливість спостерігати за діяльністю дітей в усіх осередках, щоб вони мали можливість безпечно переміщуватися, зберігати особисті речі, ефективно проводити час у школі. Освітній простір згідно з вищенаведеними рекомендаціями створити можна, якщо задеклароване в урядових рішеннях фінансування вчасно дійде до шкіл. Можливо також забезпечити придбання відповідних засобів навчання та обладнання навчального і загального призначення для початкових класів (до речі, їх примірний перелік лише за назвами складає понад 250).

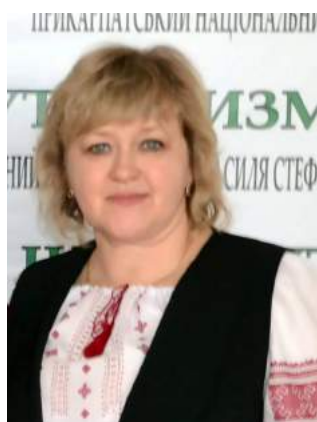
Однак однією з найважливіших проблем сьогодні залишається розробка сучасної моделі педагогічної професії в контексті очікувань суспільства. Освітні програми для підготовки педагога сьогодні не зовсім відповідають сучасним вимогам, занадто врегульовані та академічно стандартизовані. Підвищенню соціального статусу вчителя мала б служити поява галузевої рамки кваліфікації, а паралельно з нею – тарифної сітки для педагогічних спеціальностей. Також необхідно створити в кожному закладі вищої освіти, який готує фахівців для початкової школи, інноваційні класи – кабінети, в яких би впроваджувалися найсучасніші методи викладання для покращення інформаційно-комунікаційних та дидактичних компетентностей майбутніх учителів, що сприятиме підвищенню якості вищої педагогічної освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

- [1] Ключові цитати міністра освіти і науки Лілії Гриневич на Львівському форумі видавців. URL: <https://osvitoria.media/experience/klyuchovi-tsyaty-ministra-osvity-i-nauky-liliyi-grynevych-na-lvivskomu-forumi-vydavtsiv/>.
- [2] 100 пілотних шкіл НУШ – це опора для реформи загальної середньої освіти. URL: <http://pedpresa.ua/190456-100-pilotnyh-shkil-nush-tse-opora-dlya-reformy-zagalnoyi-serednoyi-osvity-liliya-grynevych.html>.
- [3] Тренінг для педагогів з питань впровадження Державного стандарту початкової загальної освіти. URL: <http://osvita.berdyansk.net/нова-українська-школа>.
- [4] Вправи, що допоможуть учням краще запам'ятовувати та налаштують на роботу. URL: <https://osvitoria.media/experience/22416/>.

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

- [1] Klyuchovi cytaty ministra osvity i nauky Liliyi Ghynevych na Lvivskomu forumi vydavciv (*Key points from the Minister of Education and Science Lilia Grinevich at the Lviv Publishers Forum*). URL: <https://osvitoria.media/experience/klyuchovi-tsyaty-ministra-osvity-i-nauky-liliyi-grynevych-na-lvivskomu-forumi-vydavtsiv/>. (in Ukrainian)
- [2] 100 pilotnykh shkil NUSh – ce opora dlja reformy zagaljnoyi serednjoji osvity (*100 pilot Schools NUS are a pillar for general secondary education reform*). URL: <http://pedpresa.ua/190456-100-pilotnyh-shkil-nush-tse-opora-dlya-reformy-zagalnoyi-serednoyi-osvity-liliya-grynevych.html>. (in Ukrainian)
- [3] Treningh dlja pedagoghiv z pytanj vprovadzhennja Derzhavnogho standartu pochatkovoji zagaljnoji osvity (*Training for teachers on the implementation of the State Standard of Primary General Education*). URL: <http://osvita.berdyansk.net/nova-ukrajinsjka-shkola>. (in Ukrainian)
- [4] Vpravy, shhodopomozhutj'uchnjamkrashhezapam'jatovuvaty ta nalashtujutjna robotu. (*Exercises that will help students better remember and set to work*). URL: <https://osvitoria.media/experience/22416/>. (in Ukrainian)

**Raïsa Zagnibida,**

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри готельно-ресторанної та курортної справи, ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника» (м. Івано-Франківськ, Україна)

Raisa Zagnibida,

Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer of the Department hotel-restaurant and resort business, Vasyl Stefanyk Precarpathian National University (Ivano-Frankivsk, Ukraine)

Raya_dm@ukr.net

УДК 316: 379.8

ОРГАНІЗАЦІЯ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ РОБОТИ У СФЕРІ ДОЗВІЛЛЯ УЧНІВ ГІРСЬКИХ ШІЛ

Анотація. У публікації розкривається педагогічна діяльність фахівців у сфері дозвілля учнів у гірських школах Карпатського регіону України з соціально-педагогічних позицій, пропонується розгляд дозвілля як індикатора ефективного всебічного розвитку особистості і соціуму.

Провідним завданням публікації є визначити ключові напрями реалізації соціально-виховного вектора сфери дозвілля школярів та окреслити шляхи вдосконалення її діяльності.

Виробляючи систему методів дослідження, методологія вільного часу та дозвілля використовує такі науково-дослідницькі методи, як соціологічне опитування, аналіз документів, анкетування, спостереження (вільне, пряме, опосередковане, включене, контактне), соціометрія та ін.

Актуальність зазначеної проблеми полягає в тому, що дозвілля для школярів стає важливим засобом підвищення якості провідного виду діяльності – навчання, сприяє всебічному розвитку особистості. Автор вказує на те, що в сучасних умовах правильна організація вільного часу – одна з умов здійснення комплексного підходу до виховання. Адже в освітніх закладах дозвілля учнів входить до загальношкільної системи виховної роботи.

Дозвіллева робота покликана створювати повноцінне соціальне середовище для дітей та підлітків, задовольняти їхні індивідуальні запити й потреби, розвивати здібності, а в цілому – сприяти соціалізації й самореалізації особистості. За своїм змістом дозвіллева діяльність, організована у гірських школах Карпатського регіону виступає важливим компонентом повноцінного духовного й фізичного виховання учнів.

Наголошується, що дозвіллезнавство існує як особлива галузь наукового знання, її предметом є дозвілля як самостійний і значимий аспект духовної сфери людської діяльності.

Автор акцентує увагу на те, що психолого-педагогічні науки розглядають дозвілля як окремий вид життєдіяльності людини. Дозвіллева діяльність відрізняється від інших видів тим, що здійснюється відповідно до потреб індивіда з метою отримання задоволення.

Ключові слова: дозвілля, дозвіллева сфера, гірська школа, культурно-дозвіллева діяльність, вільний час, соціальне середовище.

ORGANIZATION OF SOCIAL-PEDAGOGICAL WORK IN THE FIELD OF MOUNTAIN SCHOOL STUDENTS' LEISURE

Abstract. The publication reveals the pedagogical activity of specialists in leisure activities of students in the mountain schools of the Carpathian region of Ukraine on the socio-pedagogical positions, and suggests the consideration of leisure as an indicator of effective comprehensive development of personality and society.

The main task of the publication is to determine the key areas for implementing the social and educational vector of the leisure activities of schoolchildren, outline ways to improve its activities.

By developing a system of research methods, the methodology of leisure time and leisure uses scientific research methods such as sociological survey, document analysis, questioning, observation (free, direct, indirect, included, contact), sociometrist, etc.

The urgency of this problem is that leisure for schoolchildren becomes an important means of improving the quality of the leading type of activity - training, contributing to the comprehensive development of the individual. The author points out that under current conditions the right organization of free time is one of the conditions for implementing an integrated approach to education. After all, in educational institutions of leisure students are included in the general school system of educational work. The leisure work is designed to create a complete social environment for children and adolescents, to meet their individual needs and needs, develop their abilities, and generally promote socialization and self-fulfillment of the individual. In its content leisure activities, organized in the mountains of the Carpathian region, are an important component of the full-fledged spiritual and physical education of the students.

It is noted that leisure science exists as a special branch of scientific knowledge its subject is leisure as an independent and significant aspect of the spiritual sphere of human activity. The author emphasizes the fact that psychological and



pedagogical sciences consider leisure as a separate type of human activity. The entertainment activity differs from other types in that it is carried out in accordance with the needs of the individual in order to obtain satisfaction.

Keywords: leisure, leisure sphere, mountain school, cultural and leisure activities, free time, social environment.

ВСТУП

Постановка проблеми. Проблема поліпшення якості дозвіллевої діяльності дітей в освітніх закладах та закладах позашкільної освіти на сьогодні є надзвичайно актуальною і соціально важливою. Оскільки всебічний і гармонійний розвиток людини є не лише високим соціальним ідеалом, а й необхідною умовою для вирішення завдань, що стоять на сучасному етапі розвитку окремої особистості зокрема та суспільства загалом. Адже організація змістовного та цілеспрямованого дозвілля має значний вплив на формування зростаючої особистості. Дослідження проблем та тенденцій розвитку вільного часу і дозвілля школярів у нових соціокультурних умовах в Україні, розкриття реального стану ціннісних орієнтацій зростаючої особистості є досить актуальними.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблемам становлення та розвитку дозвіллевого простору, проведення вільного часу та організації дозвілля молоді людини на сучасному етапі розвитку нашого суспільства присвячено низку досліджень зарубіжних та вітчизняних учених.

Питаннями дозвіллевої діяльності займаються науковці Р. Вайнола, А. Капська, О. Карпенко, Л. Міщик, В. Поліщук та інші. Методологічні аспекти проблеми соціалізації особистості досліджують І. Д. Бех, М. Боришевський, М. Лукашевич, І. Мигович, С. Савченко, С. Харченко та інші. Особливості соціально-педагогічної діяльності з дітьми та молоддю вивчають В. Бочарова, Р. Вайнола, Н. Заверіко, Л. Міщик та інші.

МЕТА І ЗАВДАННЯ ДОСЛІДЖЕННЯ. Метою статті є дослідження організації роботи педагогічних працівників у сфері дозвілля учнів у гірських школах Карпатського регіону України з соціально-педагогічних позицій, розгляд дозвілля як ефективного індикатора всебічного розвитку особистості і соціуму.

Завдання публікації – визначити провідні напрями, за якими реалізовується соціально-виховний вектор сфери дозвілля школярів, окреслити шляхи вдосконалення її діяльності.

МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ: під час роботи над публікацією використовувалися: метод історико-педагогічної ретроспективи для з'ясування еволюції поглядів науковців, педагогів, громадських діячів на організацію дозвіллевої діяльності підростаючого покоління; анкетування, бесіди, вивчення передового педагогічного досвіду, теоретичного аналізу, синтезу та узагальнення для виокремлення специфіки організації дозвіллевої діяльності у закладах освіти.

РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ

Одним із важливих напрямків розвитку сучасної системи освіти і виховання в Україні є вирішення проблеми педагогічно доцільної організації вільного часу зростаючої особистості та забезпечення її змістовного дозвілля. Організована на якісному рівні дозвіллева робота покликана формувати повноцінний освітній простір для успішної соціалізації та всебічного розвитку зростаючої особистості, задовольняти її індивідуальні запити й потреби, розвивати здібності, а в цілому – сприяти її соціалізації та самореалізації.

Дозвіллева робота з учнями освітніх закладів та закладів позашкільної освіти є важливою ланкою суспільного виховання підростаючого покоління. Саме тому вона підпорядковується таким загальним принципам виховання:

- суспільна спрямованість виховання;
- здійснення комплексного підходу у вихованні;
- зв'язок виховання з життям і досвідом дітей;
- виховання особистості в колективі;
- єдність вимогливості і поваги до вихованця;
- врахування вікових та індивідуальних особливостей та іншим.

Однозначного визначення поняття «дозвілля» не існує. Існує декілька підходів до його трактування. Один із них визначає діяльнісний підхід, завдяки якому повніше розкривається структура та внутрішні механізми дозвілля. З цього погляду, дозвілля – «це сукупність різних видів діяльності, якими індивід займається за власною волею: відпочинок, розваги, підвищення майстерності, освіта, участь у житті суспільства тощо» [1]. Потенціал дозвілля надає великі можливості для формування моральних потреб особистості. Разом з тим дозвіллева діяльність має дефіцит позитивних моральних орієнтирів.

Дозвілля – це особлива сфера соціалізації дітей, у якій природно реалізуються їхні інтереси і потреби, особистісні і соціальні амплуа, розвивається активність, творча ініціатива, здійснюється пошук нових ціннісних орієнтирів шляхом вільного вибору видів діяльності» [1]. Окрім того, дозвілля – це набагато більше, ніж просто вільний час або перелік видів діяльності. Дослідник М. Каплан вказує на те, що «дозвілля слід розуміти як центральний елемент культури, що має глибокі й складні зв'язки з загальними проблемами навчання, роботи, сім'ї, політики» [5].

Для більш детальної конкретизації та узагальнення поняття «дозвілля», необхідно визначитися із розумінням терміну «вільний час». Під вільним часом школярів ми розуміємо частину позанавчального часу без врахування його затрат на виконання домашнього завдання та побутово-фізіологічних потреб. Дозвілля – це частина вільного часу, заповнена заняттями розвиваючого характеру, що охоплюють пізнавальну, творчу, фізичну та розважальну сфери. Добре організована дозвіллева діяльність дітей – це наявність улюблених видів занять, які приносять найбільше задоволення і впливають на формування особистості. Загалом організація вільного часу школярів – важлива і складна проблема як для організаторів позашкільної освіти, соціальних служб, громадських організацій, органів місцевого самоврядування, так і для батьків та самих учнів.

Дозвілля – це час, вільний від навчання та праці (вільний час), який люди можуть використовувати за своїм бажанням. У дозвіллі виділяють:



- активну творчу діяльність;
- самоосвіту;
- культурне (духовно-моральне сприйняття інформації під час читання газет, журналів, відвідування кіно, театрів тощо);
- заняття спортом;
- хобі;
- спілкування з іншими людьми тощо.

Дозвілля є предметом вивчення дозвіллезнавства, як самостійний і значимий аспект духовної сфери людської діяльності. У такому форматі воно виступає проблемою для обговорення не тільки вузькопрагматичних фахівців, а стає доступним для широкого кола громадськості. Адже за твердженням О.Семашка, «дозвілля – це сукупність видів діяльності, призначених для задоволення фізичних, духовних та соціальних потреб людей у вільний час» [12].

Виробляючи систему методів дослідження методологія вільного часу та дозвілля, використовує загальноприйняті та специфічні науково-дослідницькі методи. До загальноприйнятих відносимо соціологічне опитування, аналіз документів, анкетування, спостереження (вільне, пряме, опосередковане, включене, контактне), соціометрія та ін.

Під специфічними методами вивчення сфери дозвілля розуміємо сукупність дій, спрямованих на ефективне досягнення мети дослідження. Ця група методів доповнює основні методи і допомагає якнайповніше вивчити предмет дослідження, зрозуміти сутність дозвіллевої діяльності. До них відносяться такі, як:

- *методи організації художньо-творчої діяльності*, що складаються з постановки перед групою, що вивчається, творчого завдання, організації серед учасників творчої співдружності та розподілу творчих обов'язків, творчого змагання;
- *методи організації рекреаційно-гедоністичної діяльності* – проведення дослідницької, експериментальної роботи в ігровій формі, де наявні інтрига, комедійність, гостросюжетність, яскравість, незвичайність;
- *методи культурно-дозвіллевого спілкування* – коли дослідник використовує такий вид культурно-дозвіллевої діяльності, як вільна товариська бесіда, що будується на інтересі і має такі особливості, як доступність, відкритість, зацікавленість, поміркованість, емоційність;
- *метод організації життя*, повсякденної діяльності передбачає залучення респондентів до цільової діяльності, спрямованої на активізацію культурно-дозвіллевого середовища. Це широке залучення людей до обговорення та вирішення практичних питань культурного та громадського життя, актуальних для більшості проблем сьогодення. Досвід такого роду, спрямований на вивчення громадської думки телеглядачів та радіослухачів, нагромаджено засобами масової інформації [10].

Через свою багатогранність сфера дозвілля учнів гірських шкіл займає пріоритетне місце в сучасній системі виховання освітніх закладів, які розташовані у важкодоступних гірських регіонах, позаяк у них найбільш повно акумулюються та відтворюються народні традиції, звичаї, свята, обряди, народні промисли та ремесла, декоративно-ужиткове мистецтво та фольклор. Разом з тим, непоодинокими є спроби комерціалізації дитячого дозвілля, що в кінцевому результаті може призвести до позбавлення дітей з малозабезпечених та соціально незахищених сімей можливості відвідувати заклади позашкільної освіти. Непоодинокими є факти, коли керівники об'єднаних територіальних громад обмежують видатки на фінансування цих установ, що ускладнює їх роботу, а в подальшому може призвести до закриття. Водночас на цьому тлі з'явилося безліч комерційних комп'ютерних та інших клубів, де діти та підлітки за плату мають доступ до ігор, зміст яких ніким не контролюється [15].

Для вирішення окреслених завдань розроблена ціла низка загальнодержавних, галузевих та регіональних програм, стратегій розвитку, освітніх концепцій тощо («Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки» (2012), «Молодь і дозвілля» (2014) та ін.). Зазначені нормативні документи засвідчують важливість окресленої проблеми та підтверджують соціальне значення дозвілля, яке за сучасних умов розвитку нашого суспільства постає необхідною частиною життя молодої людини. Суттєво зростає роль та цінність організованого дозвілля й для дорослого населення, особливо для студентів, педагогів, батьків.

У цьому контексті особливого значення набуває педагогічно доцільна організація дозвілля щодо запобігання негативним проявам у поведінці дітей та підлітків, що мають місце у сучасному суспільстві (алкоголізм, тютюнопаління, наркоманія, комп'ютерозалежність, проституція та інше).

Однією з причин породження вказаних явищ є дитяча бездоглядність, незайнятість школярів у післянавчальний час. Тому педагогічно виважений, на належному рівні організований, вільний час школярів, – є однією з умов здійснення комплексного підходу до виховання. Позаяк в освітніх закладах дозвілля учнів входить до загальношкільної системи виховної роботи, організоване дозвілля для школярів стає важливим засобом підвищення якості провідного виду діяльності – навчання, а у комплексі – сприяє їх всебічному і гармонійному розвитку.

Проблема дозвілля школярів є об'єктом вивчення багатьох наукових дисциплін. Відповідно виокремилися соціологія дозвілля, психологія дозвілля, педагогіка дозвілля та інші, які стали поштовхом до виникнення особливої галузі наукового знання – дозвіллезнавство, яка інтегрувала здобутки та проблеми означених напрямів дослідження.

Дозвіллезнавство існує як особлива галузь наукового знання, її предметом є дозвілля як самостійний і значимий аспект духовної сфери людської діяльності [2].

Психолого-педагогічні науки розглядають дозвіллеву діяльність як окремий вид життєдіяльності людини, яка відрізняється від інших видів тим, що здійснюється відповідно до потреб індивіда з метою отримання задоволення. Предметом реалізації дозвілля є *культурно-дозвіллева діяльність*, що поділяється на:

- дозвіллеву діяльність (споживання, відтворення та творення культурних явищ);



- організаційно-культурну діяльність (організація соціокультурного простору, створення культурно-дозвіллевих ситуацій, в межах яких відбувається процес дозвілля) [2]. Окрім цього, дозвіллеву діяльність поділяють на культурну і антикультурну, асоціальну, а в гіршому випадку – злочинну. Основні розбіжності між цими видами дозвіллевої діяльності полягають у тому, що культурно-дозвіллева діяльність спрямована на розвиток особистості, створення цінностей, які схвалює суспільство, а антикультурна дозвіллева діяльність, навпаки, – спрямована на руйнування особистості [4]. Такого виду діяльність суперечить морально-духовній суті людини і призводить до знищення усього внутрішнього духовного світу особистості. Проте, лише в культурно-дозвіллевій діяльності є елементи творчості, коли людина із суб'єкта споживання перетворюється на суб'єкт творення. Тобто чим більш організованим та затребуваним стає життя особистості, що не зводиться до утилітарних видів діяльності, тим більше підстав говорити про культурне дозвілля як таке.

Дозвіллева діяльність за своїм змістовим наповненням виступає важливою ланкою повноцінного духовного й фізичного розвитку особистості. Реалізація цього інтегрованого виду діяльності передбачає певні зміни у діяльності всього шкільного колективу, системі виховної роботи, взаємодії школи, позашкільних закладів освіти, батьків та представників громадськості, які в комплексній взаємодії спрямовані на всебічний та гармонійний розвиток особистості.

Психологічною основою особистісного зростання в дозвіллевій діяльності виступає процес створення позитивних емоцій, що сприяє максимальному прояву творчих здібностей, зняття напруги. За педагогічну основу слугують інноваційні форми, методи та технології освітньої діяльності. В процесі організованого дозвілля, зазвичай, інтегруються три аспекти: пізнавальний, виховний і розважальний.

Самобутня дозвіллева діяльність входить до однієї з головних природно-історичних сфер життя української нації. Виплекана на світоглядних ідеях національної єдності, гуманізму, товариської взаємодопомоги та милосердя, вона увібрала в себе весь багатовіковий досвід життєвої мудрості, надбання народної педагогіки й виступає як прояв духовного життя, потяг до пізнання та творчості, до емоційного самовираження у звичаях, традиціях, святах та обрядах за умов вільного часу, у площині громадської та родинно-побутової діяльності.

Дозвіллева діяльність розглядається у широкому розумінні як виявлення суспільних відносин, форма розвитку суспільства, а у вузькому:

- як певний спосіб життєдіяльності людини, спосіб її самоствердження та спілкування (О. Диба, А. Жарков);
- як процес активного засвоєння особистістю суспільних та виробничих відносин, що залежить від інтересів і потреб, її політичного, культурного та морального розвитку (А. Жарков, В. Чижиков);
- як підсистема духовного та культурного життя суспільства, що поєднує в собі соціальні інститути, які забезпечують поширення та засвоєння культурних цінностей з метою формування творчої особистості (О. Золотарьова, М. Максютін, О. Пальцева) [8].

Дозвіллева діяльність є суттєвим важелем соціалізації зростаючої особистості. Кожен етап історичного становлення та розвитку збагачував її рисами національної самобутності та насичував здобутками світової духовної культури. Саме тому дозвіллева сфера школярів, які навчаються в Новій українській школі повинна базуватися на національних та загальнолюдських цінностях, національно-культурній ідентичності.

Організація дозвілля – це спрямована діяльність вихователів, соціальних аніматорів та самої особистості, а також освітніх і соціокультурних інститутів (навчальних закладів, музеїв, дозвіллевих центрів, гуртків, клубів, театрів, кінотеатрів, оздоровчих та спортивних закладів тощо), яка передбачає керівництво, планування та змістове, методичне, інформаційне, кадрове, матеріальне забезпечення умов для активного відпочинку [14]. Вирішення зазначених завдань, окрім освітніх, вбирає низку інших проблем, пов'язаних із діяльністю та спроможністю місцевої влади, зі станом економіки і медицини, розвитком закладів культурно-дозвіллевого сектору.

Реалії життя вимагають розробки і впровадження нових наукових підходів до дослідження особливостей цього соціального явища, його змісту, принципів і специфіки функціонування. Актуальним стає також визначення ефективності інноваційних технологій дозвілля, поліваріантних способів організації культурно-дозвіллевої діяльності як учнів, так і всього населення віддаленого гірського села. Тому що добре продумана організація дозвіллевої діяльності має великий вплив на формування особистості у дитячому віці.

Соціально-виховне значення дозвілля полягає в тому, що воно віддзеркалює сутність навколишнього середовища, традицій, історичних нашарувань та має позитивний потенціал щодо удосконалення взаємодії з соціумом.

Освітній характер дозвілля полягає в усвідомленій потребі особистості розширити свої знання та набути нових умінь і навичок для здійснення успішної діяльності та для підвищення культури життєдіяльності в цілому. Дозвілля стає складовою безперервної освіти, так як самоосвітня діяльність виступає необхідною умовою успішності та ефективності будь-якої з форм дозвілля. До провідних закладів, які успішно реалізують освітню функцію дозвілля відносимо – музеї, бібліотеки, інтелектуальні клуби, інтерактивні кінотеатри тощо, що в комплексі сприяє розвитку особистості.

Виховна функція дозвілля визначається пріоритетами особистості у виборі форм дозвілля. Різні форми організації дозвілля (ігри, фізична культура та спорт, екскурсії та прогулянки, заняття в гуртках, творча та прикладна діяльність, свята) мають латентний виховний характер, оскільки в опосередкованій формі формують духовність, моральність, етичні якості особистості, розвивають ціннісні орієнтації.

Педагог-гуманіст В. Сухомлинський, висуваючи вимоги до вчителя, одним з основних його умінь уважав уміння проникнути в духовний світ дитини, пов'язуючи вільний розвиток особистості з правильною організацією її життєдіяльності, ураховуючи фактор вільного часу [13].



Всебічний і гармонійний розвиток людини є не лише високим соціальним ідеалом, а й необхідною умовою для вирішення завдань, що стоять на сучасному етапі розвитку суспільства. Проблема поліпшення якості дозвілєвої діяльності дітей у закладах освіти є на сьогодні актуальною і соціально важливою.

Потреби життєдіяльності особистості, яка проживає у віддаленому селі чи місті, необмежений вплив гірського середовища, вимагають застосування нових підходів до оновлення змістового наповнення, добору інноваційних принципів і методів організації дозвілля.

ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

Таким чином, ефективність організації соціально-педагогічної роботи у дозвілєвій сфері залежить від ефективного використання багатого освітнього та виховного потенціалу дозвілля. Адже під час дозвілля учні реалізують особистісні потреби і займаються улюбленою діяльністю, що приносить задоволення. Змістовність дозвілля є своєрідним культурним індикатором сучасного суспільства, який визначає духовний та естетичний розвиток як окремої особистості так і соціуму загалом.

Подальші наукові розвідки пов'язуємо з дослідженням інноваційних форм організації дозвілля.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

- [1] Безпалько О.В., Годлевська А.І., Ірза Г.О., Капська А.Й., Карпенко О.Г. Молодь і дозвілля: теорія, методика і практика роботи з підлітками та молоддю за місцем проживання / Український науково-дослідний інститут проблем молоді. Київ: А.Л.Д., 1996. 208 с.
- [2] Бочелюк В.Й., Дозвілєзнавство: навчальний посібник. Київ: Центр навчальної літератури, 2006. 208 с.
- [3] Бойчев І. І. Підготовка майбутнього вчителя до організації культурно-дозвілєвої діяльності учнів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 "Теорія і методика професійної освіти". Одеса, 2005. 21 с.
- [4] Воловик А. Ф. Педагогика досуга : учеб. пособие. Москва : Флинта, 1998. 240 с.
- [5] Каплан М. Основные модели досуга. М.2008. 198 с.
- [6] Ковальчук Т. І. Організація роботи у сфері дозвілля: інформаційна складова: монографія. Чернівці : Видавець Лозовий В. М., 2013.536 с.
- [7] Пашченко Д. І. До організації освітньо-дозвілєвої діяльності учнівської молоді. Київ : А. Л. С. Д., 1998. 79 с.
- [8] Піча В. М. Культура вільного часу: філософсько-соціальний аспект. Київ : Світ, 1990. 152 с.
- [9] Попов В. В. Культурно-досуговая деятельность в контексте научного исследования: монография. Тюмень, 2004. 176 с.
- [10] Рыбка Н. М. Єдиний освітній простір як інтегративна система: соціально-філо-софський аналіз: автореф. дис..... канд. філос. наук: 09.00.03. Одеса, 2005. 24 с.
- [11] Родинна педагогіка: навчальний посібник / А.А. Марушкевич, В.Г. Постовий, Т.Ф. Алексеєнко та ін. Київ : Видавець ПАРАПАН, 2002. 216 с.
- [12] Соціологія культури: навч. посібник / за ред. О.М.Семашка, В.В. Пічі. Київ: Каравела, Львів: Новий світ 2000, 2002. 334 с.
- [13] Сухомлинський В. О. Наші традиції. Вибр. твори : в 5 т. Київ : Рад. шк., 1977.Т. 4. 1977. С. 79–88.
- [14] Цимбалюк Н.М. Інституціональна модернізація культурно-дозвілєвої сфери в Україні: дис... д-ра соціол. наук: 22.00.04. Київський національний ун-т ім. Тараса Шевченка. Київ, 2005. 40 с.
- [15] Chervinska Inna. Mountain School of the Ukrainian Carpathians: Problems and Prospects of Development. Journal of Vasyl Stefanyk Precarpathian National University. Vol 1, No 2-3 (2014). pp. 28-33. DOI

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

- [1] Bezpalko O.V., Godlevskaya A.I., Irza G.O., Kapskaya A.Y., Karpenko O.G. Youth and leisure: theory, methodology and practice of working with adolescents and youth at their place of residence / Ukrainian research and development of youth problems. K. : A.L.D., 1996. 208 s. (in Ukrainian)
- [2] Bochelyuk V.Y. Recreation: a textbook. K. : Center for Educational Literature, 2006. 208 p. (in Ukrainian)
- [3] Boichev I. I. Preparation of the future teacher for the organization of cultural and leisure activity of students: author's abstract. dis for obtaining sciences. Degree Candidate ped Sciences: spec. 13.00.04 "Theory and methodology of vocational education". Odessa, 2005. 21 p. (in Ukrainian)
- [4] Volovik A.F. Pedagogy of leisure: study. Allowance. M.: Flint, 1998. 240 p. (in Russian)
- [5] Ignatiev O.L. Leisure activity as an important component of aesthetic education of students. NNI 2015. No. 7. Ch. 1. P.58-65. (in Russian)
- [6] Kovalchuk T. I. Organization of work in the field of leisure: information component: monograph. Chernigov: Publisher Lozovy V.M. 2013.536 p. (in Ukrainian)
- [7] Paschenko D.I. To organize educational and leisure activities of student youth. K. A. L. S. D., 1998. 79 p. (in Ukrainian)
- [8]. Picha V.M. Culture of free time: the philosophical and social aspect. K.: World, 1990. 152 pp. (in Ukrainian)
- [9]. Popov VV Cultural and leisure activities in the context of scientific research: monograph. Tyumen, 2004. 176 p. (in Russian)
- [10]. Rybka N. M. The unique educational space as an integrative system: social-philosophical analysis: Author's abstract. dis ... Candidate Philosophy Sciences: 09.00.03. Odessa, 2005. 24 p. . (in Ukrainian)
- [11]. Family Pedagogy: Textbook / A.A. Marushkevich, V.G. Postavy, T.F. Alekseenko and others. K. : Publisher PARAPAN, 2002. 216 p. (in Ukrainian)
- [12]. Sociology of Culture: Teach. manual / ed. O.M.Semashka, V.V. Ovens K. : Caravel, Lviv: New World 2000, 2002. 334 pp. (in Ukrainian)
- [13]. Sukhomlinsky V.O. Our traditions. Vibrate works: in 5 t. K.: Rad. Shk., 1977.T. 4. 1977. S. 79-88. (in Ukrainian)
- [14] Tsybaliuk N.M. Institutional modernization of cultural-leisure sphere in Ukraine: dis ... dr sociol. Sciences: 22.00.04. Kyiv National University. Taras Shevchenko. K., 2005. 40 p. (in Ukrainian)
- [15] Chervinska I. Mountain School of the Ukrainian Carpathians: Problems and Prospects of Development. Journal of Vasyl Stefanyk Precarpathian National University. Vol 1, No 2-3 (2014). Pp. 28-33. (in Ukrainian)

**Роксоляна Зозуляк-Случик,**

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

Roksolyana Zozulyak-Sluchyk,

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Social Pedagogy and Social Work, Vasyl Stefanyk Precarpathian National University (Ivano-Frankivsk, Ukraine)
zozulyak_roksolyana@ukr.net
ORCID ID 0000-0001-6066-590X

УДК 174:37.013

ЗМІСТ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ЕТИКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ В УНІВЕРСИТЕТАХ

Анотація. Інтеграція вищої освіти України в єдиний європейський простір зумовила докорінні зміни в освітньому просторі. Гостро постала потреба реалізації компетентнісного підходу в освіті, що зумовило зміщення акцентів у бік підготовки вищою школою кваліфікованих фахівців соціальної сфери.

Мета статті полягає у виокремленні змісту професійної етики, що впливає на процес формування майбутніх соціальних працівників в університетах.

Ключові компоненти професійної етики повинні пронизувати всі навчальні дисципліни професійного і практичного спрямування, покликані закладати основи професійної етики у студентів, котрі навчаються за бакалаврською програмою «Соціальна робота». Проте ключову роль відіграють навчальні курси «Вступ до спеціальності», «Соціальна робота», «Волонтерська діяльність», «Етика соціального працівника» та «Професійна майстерність соціального працівника». Саме під час їх вивчення може бути реалізований планомірний процес формування системи знань та вмій із професійної етики. Для формування професійно-етичної компетентності також вивчаються дисципліни технологічного блоку – «Основи соціальної реабілітації» і «Методика групового та індивідуального консультування».

Методика навчання циклу психологічних дисциплін у процесі формування професійної етики майбутніх соціальних працівників містить такі змістові особливості: історію становлення і взаємозв'язків моралі й особистості як соціальних регуляторів; формування психологічних передумов науки (етичні вчення) і поняттєво-категоріального апарату; етичну аксіологію професійної діяльності фахівця.

Можемо зробити висновок, що змістові навчального процесу в університетах у контексті формування професійної етики майбутніх фахівців соціальної роботи притаманний фрагментарний, опосередкований і неповний характер. Уміння ж реалізувати професійно-етичну компетентність, на жаль, у студентів часто формується стихійно в процесі виробничих практик.

Ключові слова: зміст, фахівець соціальної роботи, соціальний працівник, соціальна робота, професійна етика, університет.

CONTENTS OF THE PROCESS FOR FORMING PROFESSIONAL ETHICS OF FUTURE SPECIALISTS IN SOCIAL WORK AT UNIVERSITIES

Abstract. Modern processes related to the integration of higher education into a single European space have led to radical changes, on the agenda essential innovations have been put. Thus, the problem of human-centeredness was actualized; there was a need to implement a competent approach in education; the emphasis has shifted towards the training of high-skilled professionals able to work in market conditions.

As for future social workers who study at universities, attention should be paid to their personal responsibility and integrity in dealing with clients who have been found in crises. Indeed, in contrast to other types of activities, social workers deal with people with their special, difficult problems connected with difficulties in the implementation their plans into life. The work of qualified specialists requires not formal approach but understanding of the client's problem and ability to empathize him. All of these implies the organic unity of professional knowledge and skills of a social worker and personal individual spiritual qualities, sense of high moral responsibility, and willingness to fulfill his professional duty to protect human rights.

In the article, the author attempts to distinguish pedagogical factors of development of specialists of social sphere at universities. Influence of the mentioned factors on the formation of professional ethics of future social workers is analyzed.

Among the pedagogical factors, the researcher has characterized the following ones: ensuring continuity of training, improvement, self-improvement and self-development of specialists; integration of the content and forms of the educational process of universities; creation of informational and communicative environment based on university departments, which train specialists; providing conditions for professional activity and creativity of future social workers.

Keywords: content, specialist in social work, social worker, social work, professional ethics, university.



ВСТУП

Постановка проблеми. Організовуючи процес формування професійної етики у вищих навчальних закладах, слід виокремити зміст професійної діяльності майбутнього спеціаліста, загальні та спеціальні компетентності випускників спеціальності «Соціальна робота». У вивченні курсів, які спрямовані на загальнопрофесійну підготовку соціальних працівників, на жаль, морально-етичний компонент представлений лише фрагментарно. Це пояснюється тим, що вони зорієнтовані, як правило, на особливості соціальної роботи з конкретною категорією осіб, а не етичну площину діяльності. У даному випадку йдеться про те, що навчальні плани та робочі програми спрямовані здебільшого на підготовку соціальних працівників широкого профілю. Водночас не в усіх курсах професійного спрямування акцентується увага на етично-моральному та соціальному напрямках.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питаннями професійної підготовки студентів даної спеціальності займаються науковці Р. Вайнола, А. Капська, О. Карпенко, Л. Міщик, В. Поліщук та інші. Зокрема, учена Р. Вайнола досліджує проблеми впливу педагогічних умов на формування майбутнього соціального працівника [1]. А. Капська займається розробкою різних аспектів багатоступеневої підготовки фахівців соціальної сфери [2]. Дослідниця О. Карпенко досконало аналізує особливості підготовки фахівців соціальної сфери в університетах [3].

МЕТА І ЗАВДАННЯ ДОСЛІДЖЕННЯ. Мета статті полягає у виокремленні змісту професійної етики, що впливає на процес формування майбутніх соціальних працівників в університетах. Завдання відповідно до мети полягають в аналізі змісту професійно спрямованих них дисциплін щодо наявності етичного компонента.

МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ: аналіз змістових особливостей дисциплін у системі формування професійної етики майбутніх фахівців соціальної роботи в університеті.

РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ

Відповідно до Класифікатора професій «соціальний працівник» належить до розділу професіоналів, що передбачає виконання професійних завдань, які полягають «у збільшенні існуючого фонду (обсягу) знань, застосуванні певних концепцій, теорій та методів для розв'язання певних проблем...» [4]. Така діяльність передбачає серйозну теоретичну та практичну підготовку спеціалістів у вищих навчальних закладах України, зокрема університетах.

На основі використання ОКХ зі спеціальності «Соціальна робота» спробуємо виділити такі компетентності:

- соціально-особистісні: наявність етичної культури, здатність до вибору стратегії і тактики соціальної діяльності з урахуванням загальнолюдських цінностей, здатність співпрацювати з різними клієнтами в ситуаціях професійного спілкування, взаємодії з громадськими організаціями, працювати з різними групами клієнтів;
- інструментальні: володіння державною та іноземними мовами, уміння використовувати інформаційно-комунікативні технології в соціальній роботі;
- загальнонаукові: здатність до формування світогляду, правильного розуміння сучасних проблем розвитку суспільства, людського буття, духовної культури, практичного відображення у практичній діяльності світоглядних позицій, аналіз динаміки стану індивідів, групи та громади;
- загальнопрофесійні: здатність дотримуватись норм професійної етики, встановлювати та підтримувати професійні стосунки з клієнтами, надавати їм консультаційну та інформативну допомогу, проводити профілактичні втручання на рівні індивіда, соціальної групи, громади;
- спеціалізовано-професійні: здатність засвоїти зміст основних положень, з яких складається система соціологічних знань, соціальної роботи, історичних етапів процесу становлення соціальної діяльності, провідних понять і етичних концепцій, найбільш важливих фактів історії соціальної роботи, характерних ознак, різних епох, з'ясувати місце в цьому контексті вітчизняної соціальної роботи.

Відомо, що підготовка майбутніх фахівців спеціальності «Соціальна робота» відбувається впродовж чотирирічного навчання. І тут неабияке значення відводиться методичним заходам: лекціям, науково-теоретичним конференціям, семінарам-практикумам, проблемним семінарам, професійно-етичним тренінгам тощо.

Майбутній фахівець із соціальної роботи має володіти знаннями з психології, педагогіки, етики, філософії, соціології, політології, медицини, менеджменту, юриспруденції та інших дисциплін, що свідчить про мультидисциплінарність даної професії. Через це фахова підготовка соціальних працівників має здійснюватись комплексно [6, с. 129]. Її зміст визначається програмою вищого навчального закладу, що розробляється відповідно до Державних стандартів освіти за даною спеціальністю. Такий документ складається із: соціально-гуманітарної, фундаментальної, природничо-наукової, загальноекономічної, загальнопрофесійної, практичної підготовки та державної атестації. Підготовка соціальних працівників передбачає вивчення значної кількості дисциплін, а саме: соціально-гуманітарного; фундаментального, природничо-наукового та загальноекономічного, загальнопрофесійного та практичного напрямів. Для майбутніх фахівців соціальної роботи, що навчаються в університетах України за спеціальністю 231 «Соціальна робота» за бакалаврською програмою, дисципліни включено в цикли загальної, професійної і практичної підготовки [7].

Професійна підготовка соціальних працівників в університетах передбачає вивчення низки таких дисциплін, які спрямовані на формування професійно-етичної компетентності: «Вступ до спеціальності», «Соціальна робота», «Волонтерська діяльність», «Історія соціальної роботи», «Основи консультування», «Основи соціалізації особистості», «Соціальна робота з різними групами клієнтів», «Теорія соціальної роботи», «Методи соціальної роботи», «Технології соціальної роботи», «Професійна майстерність соціального працівника», «Соціальна робота в петенціарних установах», «Основи соціальної реабілітації», «Методика групового та індивідуального консультування», «Самоорганізація особистості», «Етика соціальної роботи», «Соціальна робота у сфері



зайнятості», «Соціальна конфліктологія і партнерство», «Система організації соціальних служб», «Соціально-психологічна допомога учасникам АТО», «Соціальне проектування і прогнозування».

Варто зазначити, що ключові компоненти професійної етики повинні пронизувати всі навчальні дисципліни професійного і практичного спрямування, котрі покликані закладати основи професійної етики у студентів, які навчаються за бакалаврською програмою «Соціальна робота». Проте ключову роль відіграють навчальні курси «Вступ до спеціальності», «Соціальна робота», «Волонтерська діяльність», «Етика соціального працівника» та «Професійна майстерність соціального працівника». Саме під час їх вивчення може бути реалізований планомірний процес формування системи знань та вмінь із професійної етики.

Вивчення дисципліни «Вступ до спеціальності» передбачає формування у студентів умінь визначати коло соціальних проблем, зокрема і морально-етичного характеру, контингент користувачів соціальних послуг. Вона ознайомлює зі змістом діяльності соціальних працівників, шляхами та способами її опанування; забезпечує успішну професійну адаптацію майбутніх фахівців на основі вивчення ними основних функцій соціального працівника, вимог до його особистісної компетентності; сприяє оволодінню етичними принципами та нормами соціальної роботи, відмінностями в роботі з різними групами клієнтів, котрі потребують соціальної підтримки.

Дисципліна «Соціальна робота» покликана вдосконалювати творче мислення, уміння і бажання з громадянських, гуманістичних позицій аналізувати соціальні явища, компетентно й зацікавлено визначати шляхи та способи оптимального розв'язання соціальних проблем. Вона сприяє формуванню моральних якостей, готовності та вмінню утверджувати гуманістичні ідеали й загальнолюдські цінності, гармонізації людських взаємин; розвитку вміння здійснювати психолого-педагогічний вплив на поведінку груп, окремих людей в екстремальних і конфліктних ситуаціях задля забезпечення їх соціальних потреб та інтересів, захисту громадянських прав і свобод.

Дисципліна «Волонтерська діяльність» спрямована на формування у студентів позитивної мотивації до благодійної діяльності, комплексу вмінь, навичок її здійснення; особистісних та творчих якостей майбутніх соціальних працівників, уміння надавати добровільну й доброзичливу допомогу шляхом посильної участі в окресленій діяльності; засвоєння основних цінностей волонтерської діяльності: альтруїзму, милосердя, благодійництва.

Курс «Етика соціальної роботи» вчить оперувати основними категоріями етики соціального працівника; використовувати моральні й етичні норми, установки в практичній діяльності, правила та цінності; здійснювати професійну діяльність відповідно до правил моралі, що викладені в «Етичному кодексі спеціалістів із соціальної роботи України», а саме: повага до гідності кожної людини; пріоритетність інтересів клієнтів; толерантність; довіра і взаємодія у вирішенні проблем клієнта; доступність послуг; конфіденційність; дотримання норм професійної етики. Означена дисципліна є базовою для формування основ етики студентів спеціальності «Соціальна робота».

Курс «Професійна майстерність соціального працівника» розглядає становлення соціального працівника як професіонала, його професійної позиції, інтеграції особистісних і професійно важливих якостей та вмінь у стійкі значущі утворення, кваліфіковане виконання професійної діяльності, заснованої на моральних цінностях, відображених у моральних діях і взаєминах.

Дисципліна «Соціальна конфліктологія і партнерство» спрямована на оволодіння методами побудови партнерських стосунків, зниження гостроти соціальних конфліктів, набуття знань із наукових, організаційних, методологічних основ формування партнерських стосунків з клієнтами на морально-етичному підґрунті, а також представниками державних установ та громадських організацій як суб'єктами соціальної роботи для профілактики або вирішення соціальних проблем, професійно-етичних колізій. Вона сприяє розумінню причин конфліктів у різних сферах соціальної взаємодії, умінню управляти ними; оволодінню практичними навичками попередження та боротьби з наслідками стресу.

Тепер детальніше зупинимось на розгляді змісту дисциплін, що опосередковано впливають на формування професійної етики майбутніх фахівців соціальної сфери.

Так, для формування професійно-етичної компетентності також вивчаються дисципліни технологічного блоку – «Основи соціальної реабілітації» і «Методика групового та індивідуального консультування».

Дисципліна «Основи соціальної реабілітації» розширює світогляд студентів щодо поняття соціальної реабілітації в контексті різних соціальних процесів: соціалізації, гуманізації, соціальної та етичної нормативності, соціальної мобільності тощо. Вона дозволяє ознайомитись із формами та методами соціальної реабілітації різних груп людей. Насамперед це реабілітаційні заходи, які можуть бути розпочаті на ранніх етапах життєдіяльності людини (як частина первинної соціалізації дітей-інвалідів) тощо.

Дисципліна «Методика групового та індивідуального консультування» сприяє оволодінню майбутніми соціальними працівниками професійними знаннями, уміннями та навичками, що можуть бути застосовані в різних контекстах індивідуальної та групової соціальної роботи, яка базується на моральних цінностях: професійне й організаційне консультування, допомога, посередництво тощо. Навчальний матеріал для її опанування спрямований на те, щоб сформувати в майбутніх фахівців професійно-етичне мислення, уміння й навички розв'язувати практичні завдання, часто морального змісту, забезпечити активність і самостійне оволодіння парадигмами, форматами та методами консультативної практики; сприяти усвідомленню студентами своїх особистісних якостей та рівня підготовки до майбутньої професійної діяльності.

Дисципліна «Соціальна робота з різними групами клієнтів» сприяє формуванню в студентів знань і практичних навичок соціальної роботи, які базуються на загальнолюдських цінностях, з конкретними групами людей. Зокрема,



майбутні студенти мусять знати специфіку життєвих проблем визначених груп клієнтів, місце конкретної групи в суспільстві, методи практичної соціальної роботи з конкретною групою клієнтів; уміти аналізувати соціальні явища; обґрунтовувати теоретичні підходи до роботи з клієнтом, зважаючи на його проблеми.

Водночас методика навчання циклу психологічних дисциплін у процесі формування професійної етики майбутніх соціальних працівників виокремлює такі змістові особливості: історію становлення і взаємозв'язків моралі й особистості як соціальних регуляторів; формування психологічних передумов науки (етичні вчення) і поняттєво-категоріального апарату; етичну аксіологію професійної діяльності фахівця.

Виходячи із зазначеного вище, майбутні соціальні працівники в процесі здобуття спеціальності «Соціальна робота» за бакалаврською програмою можуть використовувати знання з професійної етики, отримані в ході вивчення окреслених дисциплін. Це допоможе в застосуванні знань теорії в практичній діяльності. Разом із тим, весь обсяг знань, умінь і навичок, які отримує студент у процесі вивчення означених дисциплін, є сукупністю матеріалу для формування професійної етики майбутніх соціальних працівників в університеті. Безумовно, це не означає, що на вивченні вказаних дисципліни завершується формування фахівця. Безперервне нагромадження знань має відбуватись і надалі, на наступному етапі професійної підготовки, а саме під час виробничої практики. Здійснивши аналіз наукової літератури (Р. Вайнола, А. Капська, О. Карпенко, Л. Міщик, В. Поліщук та інші), а також п'ятнадцятирічне спостереження за професійним становленням фахівців, ми з'ясували, що формування професійної етики майбутніх соціальних працівників в університетах здійснюється поетапно.

Так, *підготовчий етап* передбачає загальнопрофесійну та професійно-етичну підготовку і відбувається на I–III-му курсах; *основний етап* – це безпосередня підготовка до професійно-етичної роботи на IV-му курсі.

Перший етап включає теоретичну підготовку студентів до майбутньої професійної діяльності та формування загальнопрофесійних і загальноетичних знань та вмінь; другий – передбачає цілеспрямовану підготовку соціальних працівників до професійно-етичної діяльності з застосуванням моральних норм, цінностей, категорій; формування моральної свідомості, поведінки, професійно важливих якостей майбутніх фахівців соціальної роботи.

Водночас дослідники зазначають, що специфічні особливості формування професійної етики майбутніх соціальних працівників передбачають взаємодію та взаємовплив, що спостерігається між викладачем і студентом. З одного боку, це підготовка, мета якої визначена викладачем для того, щоб підвищити самостійність майбутніх соціальних працівників, їх конкурентоспроможність та професіоналізм. З іншого, – це мета, що стоїть перед майбутнім соціальним працівником: активно включитися в професійну діяльність, набути відповідні знання, уміння, навички і досвід; свідомо розвивати в собі професійно значущі якості [5, с. 62].

ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

Таким чином, із зазначеного вище доходимо висновку, що в організації педагогічного процесу, спрямованого на формування професійно-етичної компетентності майбутнього соціального працівника в університеті, потрібно переосмислити та видозмінити сам зміст фахової підготовки. Крім цього, доцільно переглянути складники, що визначають стан навчально-виховного простору, а також означити конкретні форми та методи його організації, створити відповідну навчально-матеріальну базу, адаптувати педагогічні технології до процесу формування професійної етики. Насамперед ідеться про більш ефективну реалізацію означеного завдання під час суб'єкт-суб'єктної взаємодії майбутніх фахівців соціальної роботи та науково-педагогічних працівників.

Також важливо констатувати, що змістові навчального процесу в університетах у контексті формування професійної етики майбутніх фахівців соціальної роботи притаманний фрагментарний, опосередкований і неповний характер. Уміння ж реалізовувати професійно-етичну компетентність, на жаль, у студентів часто формується стихійно у процесі виробничої практики.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

- [1] Вайнола Р. Х. Педагогічні засади особистісного розвитку майбутнього соціального педагога в процесі професійної підготовки : автореф... док. пед. наук : спец. 13.00.04
Теорія та методика професійної освіти. Полтава, 2009. 44 с.
- [2] Капська А. Й. Ступенева система професійної підготовки фахівців соціально-педагогічної сфери. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. – Серія 11 : Соціологія. Соціальна робота. Соціальна педагогіка. Управління : зб. наук. пр. / [ред. рада : В. П. Андрущенко (гол.) та ін.]. К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2004. № 1 (23). С. 19–29.
- [3] Карпенко О. Г. Професійна підготовка соціальних працівників в умовах університетської освіти: науково-методичний та організаційно-технологічний аспекти : монографія / [за ред.. С. Я. Харченко]. Дрогобич : Коло, 2007. 374 с.
- [4] Класифікатор професій ДК 003:2010 / Наказ, Класифікатор від 28.07.2010 № 327; Держспоживстандарт України. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/rada/show/va327609-10>.
- [5] Рябова Ю. М. Підготовка майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності в багатонаціональному середовищі : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Миколаїв, 2016. 238 с.
- [6] Скачкова Г. С. Особливості сучасної професійної підготовки соціальних працівників у вищих навчальних закладах. Вісник НТУ у «КПІ» : Філософія. Психологія. Педагогіка. 2014. Вип. 3(48). С. 128–133.
- [7] Специальність 8.040202 «Соціальна робота». URL: <http://www.vmurol.com.ua>.

**REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)**

- [1] Vajnola R. X. Pedagogichni zasady` osoby`stisnogo rozvy`tku majbutn`ogo social`nogo pedagoga v procesi profesijnoyi pidgotovky` (Pedagogical bases of personal development of the future social pedagogue in the process of professional training): avtoref... dok. ped. Nauk : 13.00.04 – teoriya ta metody`ka profesijnoyi osvity`. Poltava, 2009. 44 s. (in Ukrainian)
- [2] Kaps`ka A. J. Stupeneva sy`stema profesijnoyi pidgotovky` faxivciv social`no-pedagogichnoyi sfery` (Stupenev system of professional training of specialists in the socio-pedagogical sphere). Naukovy`j chasopy`s NPU imeni M. P. Dragomanova. Seriya 11 : Sociologiya. Social`na robota. Social`na pedagogika. Upravlinnya : zb. nauk. pr. / [red. rada : V. P. Andrushhenko (gol.) ta in.]. K. : Vy`d-vo NPU imeni M. P. Dragomanova, 2004. 1 (23). S. 19–29. (in Ukrainian)
- [3] Karpenko O. G. Profesijna pidgotovka social`ny`x pracivny`kiv v umovax universy`tets`koyi osvity`: naukovy`metody`chny`j ta organizacijno-texnologichny`j aspekty` (Professional training of social workers in the conditions of university education: scientific-methodical and organizational-technological aspects): monografiya. / Za redakciyeyu S.Ya. Xarchenko. Drohoby`ch : Kolo, 2007. 374 s. (in Ukrainian)
- [4] Klasy`fikator profesij DK 003:2010 (Classifier of professions ДК 003: 2010) / Nakaz, Klasy`fikator vid 28.07.2010 327; Derzhspozhy`vstandart Ukrayiny`. URL : <http://zakon2.rada.gov.ua/rada/show/va327609-10>. (in Ukrainian)
- [5] Ryabova Yu. M. Pidgotovka majbutnix social`ny`x pracivny`kiv do profesijnoyi diyal`nosti v bagatonacional`nomu seredovy`shh (Preparation of future social workers for professional activity in multinational environments): dy`s. ... kand. ped. nauk : 13.00.04 . My`kolayiv, 2016. 238 s. (in Ukrainian)
- [6] Skachkova G. S. Osobly`vosti suchasnoyi profesijnoyi pidgotovky` social`ny`x pracivny`kiv u vy`shhy`x navchal`ny`x zakladax (Peculiarities of modern vocational training of social workers in higher educational institutions). Visny`k NTU u «KPI» : Filosofiya. Psy`xologiya. Pedagogika. 2014. Vy`p. 3(48). S. 128–133. (in Ukrainian)
- [7] Special`nist` 8.040202 «Social`na robota» (Specialty 8.040202 «Social Work»). URL : <http://www.vmurol.com.ua>. (in Ukrainian)

**Петро Коваль,**

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

Peter Koval,

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Department of Professional Methods and Technologies of Primary Education, Vasyl Stefanyk Precarpathian National University (Ivano-Frankivsk, Ukraine)
petro_koval239@ukr.net

УДК 371.15:378.22:378.124.3

ЗАСАДИ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ В ПРАЦЯХ АКАДЕМІКА І. ЗЯЗЮНА

Анотація. Стаття присвячена проблемі формування педагогічної майстерності майбутніх фахівців на основі наукової спадщини академіка І. Зязюна. Висвітлено основні положення щодо важливості людиноцентристської теорії у формуванні майбутнього педагога-гуманіста. Визначено роль вищих закладів освіти у цьому процесі. Акцентовано увагу на мистецькому компоненті як невід'ємному складнику навчально-виховного процесу вищої професійної школи.

Ключові слова: педагогічна майстерність, професійна підготовка, людиноцентризм, мистецтво.

PRINCIPLES OF PEDAGOGICAL EXCELLENCE IN THE WORKS OF ACADEMICIAN I. ZYAZYUN

Abstract. Stabilization of the social-economic and political situation in Ukraine depends to a great extent on the development of the education system that is a continuous search for the new ways of improvement of training future specialists in various fields. One of the current problems is the problem of training highly professional educators able to perform the social task – to form a harmoniously developed personality of the young man as one of the important prerequisites of development of the society and the state. The issue at hand is the pedagogical excellence of the educator, teacher and instructor.

The objective of the article is to reveal importance of scientific heritage of Academician I. Zyazyun in resolving the problem of forming pedagogical excellence of the future specialists.

The article brings into limelight the conceptual issues of importance of the human centric theory in the formation of the future educator-humanist. It describes the role of the higher educational establishments in this process. The article places emphasis on the art component as an integral part of the learning-educational process in the higher professional school.

Keywords: pedagogical excellence, professional training, anthropocentrism, art.

ВСТУП

Постановка проблеми. Сучасний стан соціального та економічного розвитку Української держави, політичних відносин характеризується нестабільністю та високою конкуренцією серед інших країн світу. Першочерговою проблемою на сьогодні є економічний розвиток, який визначає позиції держав на міжнародній арені. Світова економіка в сьогоднішніх умовах настільки взаємопов'язана, що існування економіки окремої держави неможливе. Політичний та економічний стан України є підтвердженням такої ситуації.

Стабілізація соціально-економічної та політичної ситуації в нашій державі значною мірою залежить від розвитку системи освіти, яка постійно знаходиться в пошуку нових шляхів удосконалення підготовки майбутніх фахівців різних галузей. Однією з актуальних проблем є проблема підготовки висококваліфікованих педагогічних працівників, здатних виконати соціальне замовлення – сформувати гармонійно розвинену особистість молодого людини як одну із важливих передумов розвитку суспільства і держави. Мова йде про педагогічну майстерність того, хто забезпечить вирішення цієї проблеми, – вихователя, вчителя, викладача.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Над вирішенням даної проблеми працюють як окремі науковці, так і науково-дослідні інститути. Зокрема, проблемі людиноцентристської освітньої політики присвятили свої праці такі науковці, як: у філософії – В. Андрущенко, І. Зязюн, В. Кремень, Н. Ничкало, Г. Філіпчук; у психології – Г. Балл, І. Бех, В. Моляко, Е. Помиткін, В. Рибалка, О. Пехота; у педагогіці – А. Алексюк, В. Бондар, Г. Васянович, І. Зязюн, П. Кононенко, Д. Крюкова, О. Лавріненко, М. Лещенко, С. Сисоєва та ін.

МЕТА І ЗАВДАННЯ ДОСЛІДЖЕННЯ – розкрити значення наукової спадщини академіка І. Зязюна у вирішенні проблеми формування педагогічної майстерності майбутніх фахівців.



МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ: узагальнення філософської, психолого-педагогічної, науково-методичної літератури з використанням методів ретроспективного, порівняльного та системного аналізу.

РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ

Особливий вклад у розвиток педагогічної науки вніс І. Зязюн, який визначає «найвищу мету» навчально-виховного процесу в закладах освіти, що повинна забезпечити майбутнє всього людства, таким чином: «Виховати поборників виживання людства, збереження планети, що стала нашою спільною домівкою». Досягнення цілі першочергово покладається на викладацький склад, який координує в навчально-виховному процесі певні діяльності» [4, с. 265].

За І. Зязюном, першочерговим завданням вищої школи повинно стати формування людини. За висловом ученого, майбутніх фахівців потрібно «виводити в люди», а вже потім – в інженери, менеджери, програмісти і т. ін. Глибоко переконаний учений-філософ І. Зязюн у тому, що формування людини без мистецького компонента є неможливим. Його дослідження відкрили новий напрям у педагогічній науці, де мистецтво є важливим складником навчально-виховного процесу у будь-якій галузі: чи то вчителя, чи то інженера, чи то управлінця [8, с. 4].

Професійна підготовка майбутнього фахівця передбачає застосування мистецтва у формуванні його як особистості, котра в майбутньому могла б забезпечити як високий культурний рівень професійної діяльності, так і визначитися в духовно-ціннісних орієнтирах. На цьому наголошував ще К. Ушинський, який зазначав, що будь-яка практична діяльність, спрямована на задоволення духовних потреб людини, є великим мистецтвом, а педагогіка як наука – вище мистецтво, оскільки задовольняє найбільшу з потреб людини і людства в цілому – їхнє прагнення до вдосконалення. Заслуга К. Ушинського полягає в тому, що він розглядав педагогіку не тільки як науку і мистецтво, а й значення їх гармонійного поєднання для фізичного, розумового й морального вдосконалення особистості «Педагогіка не наука, а мистецтво – найбільше, найскладніше, найвище й найнеобхідніше з усіх мистецтв. Мистецтво виховання спирається на науку. Як мистецтво складне й багатогранне, воно спирається на велику кількість обширних і складних наук (три найголовніші з них – фізіологія, психологія та логіка); як мистецтво, воно, крім знань, потребує здібностей і нахилів; і, як мистецтво ж, воно прагне до ідеалу, якого вічно намагаються досягти і який цілковито ніколи не досяжний: до ідеалу досконалої людини» [12, с. 192]. У працях видатного педагога ми знаходимо підтвердження того, що вміле використання засобів мистецтва в навчально-виховному процесі допомагає учням краще засвоїти знання та пізнати навколишній світ – природу і життя людини.

На переконання академіків Є. Бондаревської та І. Зязюна, глобальною метою сучасної освіти має стати формування не людини освіченої, а людини культурної, ядро якої складає свобода, гуманність, духовність, адаптивність, здатність до самовизначення у світі культури й культурної ідентифікації, прагнення до життєтворчості, самоствердження в усіх сферах її життєдіяльності [6].

Мистецтво – водночас і творення, і пізнання світу, і спілкування. Воно покликане виховувати художній смак людини, розвивати її здатність до творчості за законами краси.

Прекрасне твориться через почуттєве сприйняття людиною навколишньої дійсності, на чому наголошує І. Зязюн, і саме через почуття впливає на неї з великою силою, виховуючи через любов до прекрасного моральні якості. Коли прекрасне проходить через нашу кров, наші почуття, слухання музики, читання художньої літератури, перегляд фільму, відвідування театру та ін., наше життя наповнюється духовною красою, набуває нового змісту. Мистецтво є духовною потребою людини, воно, як повітря, без якого людина не може жити, без нього вона задихається, їй стає тісно і незатишно в житті [1; 2; 5].

У підручнику «Педагогічна майстерність» І. Зязюн наводить слова К. Ушинського про призначення педагогіки і педагога у формуванні особистості: «Ми надаємо педагогіці епітета вищого мистецтва, тому що слово «мистецтво» вже відрізняє її від ремесла. Будь-яка практична діяльність, що прагне задовольнити вищі моральні і взагалі духовні потреби людини, тобто ті потреби, які належать виключно людині і становлять виняткові риси її природи, – це вже мистецтво. У цьому розумінні педагогіка буде, звичайно, першою, вищою з мистецтв, бо вона прагне задовольнити найбільшу з потреб людини й людства – їхнє прагнення до вдосконалень у самій людській природі: не до вираження довершеності на полотні або в мармурі, а до вдосконалення самої природи людини – її душі і тіла; а вічно передуючий ідеал цього мистецтва є довершена людина». Тут же вчений наголошує, що немає потреби доводити важливість такого підходу з використанням художніх засобів у навчально-виховному процесі сучасною педагогікою. Мистецтво є найпотужнішим інструментом формування художньої культури, а художня культура людини – є серцевиною її загальної культури [12, с. 66].

Отже, завдання професійної освіти – це підготовка не тільки фахівця-професіонала, а й творчої, культурно освіченої, психологічно стійкої особистості.

Завдання формувати особистість, готувати її до професійної, життєтворчої діяльності першочергово покладається на викладача, і це непросте психолого-педагогічне завдання. І. Зязюн, наголошуючи на професії педагога, говорить: «Тисячі професій народжуються і вмирають. Але живуть і до цього часу найдавніші з них – хлібороба, будівельника, лікаря, вчителя. Та й серед цих вічних професій вчительська посідає особливе місце: вона – початок усіх професій. Змінюються умови й засоби виховання, та незмінним залишається головне призначення вчителя – навчити людину бути Людиною» [4, с. 5]. За десятки років своєї педагогічної діяльності відомий учений розробив велику кількість різноманітних наукових методик, які дають можливість розвивати і формувати суспільно-свідому особистість. І. Зязюн наголошує на основних положеннях, якими необхідно володіти педагогу, а саме:



- 1) вбачати педагогічні задачі в цілісному педагогічному процесі й обирати рішення з орієнтацією на надзавдання;
- 2) розв'язувати переважно проблемно-стратегічні задачі;
- 3) уміти викликати певні психічні стани (самовладання);
- 4) уміти передати ініціативу учням (студентам – авт.) створювати умови для їхньої активної діяльності;
- 5) працювати з усім колективом, однак тримати в полі зору кожного;
- 6) усувати причини;
- 7) дошукуючись причини, аналізувати власну діяльність;
- 8) головні зусилля спрямувати на зміни в системі своєї роботи (постійний пошук самовдосконалення, самовиховання) [4, с. 32].

І. Зязюн глибоко вникає в процес творення людини, він об'єднує філософію, психологію і педагогіку в єдине ціле і надає їм практичного значення, оскільки вони спрямовані на пізнання, навчання і виховання, тобто педагогічну діяльність. Наголошуючи на важливості практичної діяльності, учений підкреслює, що для будь якої науки немає нічого кращого й необхіднішого, ніж виважена й логічно структурована теорія. Але ж і немає нічого гіршого для наукової галузі, особливо у системі «Людина-людина», коли практика на десятиліття відстає від теорії. Так сталося з педагогічною практикою. Поза теорією залишилися два практичні суб'єкти педагогічної дії – учитель і учень (студент і викладач). Власне, ці суб'єкти синтезують у собі нерозривну єдність педагогіки й психології.

І. Зязюн надає цим наукам реальної практичної дієвості, а саме:

- педагогіка – це прикладна філософія;
- педагогіка – це практична психологія;
- педагогічна діяльність завжди ексклюзивна;
- педагогічна діяльність – наскрізна дія педагогічної майстерності [10].

Метою вищої школи є розвиток особистості молодшої людини, її інтелектуального, морального, культурного потенціалу, створення умов для постійного професійного зростання й самовдосконалення. Наголошуючи на важливості цієї проблеми, І. Зязюн зазначає: «Суть і мета людини в постійному розвитку, її духовне становлення, гармонія її відносин з собою та іншими людьми, зі світом. В цьому випадку освіта на державному рівні створює умови розвитку-саморозвитку, виховання-самовиховання, навчання-самонавчання всіх і кожного... . Відповідно система освіти створюється для людини, функціонує та розвивається в її інтересах, служить повноцінному розвитку особистості та в ідеалі свого призначення – щастю людини» [2, с. 14].

Використання мистецького компонента в процесі навчально-виховної діяльності є інформаційно-освітньою базою у професійній підготовці студентів ВНЗ, що слугує для загального підвищення культурного й освітнього рівня майбутніх фахівців. Професійна підготовка студентської молоді має відбуватися на кращих національних і світових взірцях культури і мистецтва. За допомогою мистецтва встановлюються ділові, творчі партнерські взаємовідносини між викладачем і студентом, що є запорукою якісної підготовки майбутніх фахівців. Мистецтво допомагає підтримувати позитивний емоційний стан суб'єктів навчального процесу.

Мистецтво є потужним інформаційним носієм, за допомогою якого відбувається формування внутрішньо-почуттєвого стану людини, що є прямо пропорційним до цього впливу. Про формування емоційно-почуттєвого стану особистості у навчально-виховному процесі писав Е. Стоунс: «... навчання сильно взаємозалежне від емоційного або афективного стану. Від задоволення, страждання чи будь-яких інших зовнішніх впливів прямо пропорційно відбувається реакція на отримання знань, і чим більший зовнішній вплив, тим більша реакція на засвоєння чи, навпаки, відхилення і несприйняття відповідної інформації» [11, с. 64].

Професійна підготовка майбутнього фахівця будь якого профілю практично є неповноцінною без мистецького компонента, яке здатне відкрити людині сутність буття, дозволити вийти за межі повсякденних емоцій, отримати найвищу насагоду від професійної діяльності, водночас перевірити свої морально-духовні цінності через відповідні психологічні стани в час спілкування з мистецтвом. «Мистецтво удосконалює здатність бачити, відчувати, споглядати. Мистецькі твори пропонують художні образи, що безпосередньо звернені до сенсорної сфери, емоцій та почуттів людини і спрямовані на те, щоб «захопити» її, примусити співчувати та співпереживати. ...Адже живопис, музика, театр створюють такий комплекс засобів виразності, який дає свободу грі фантазії, уявлення, прояву інтуїції та пошукової ініціативи, нагадують про гармонію, недосяжну для системного аналізу. Але оскільки ці процеси не можуть мати принципово іншої психічної основи, вони збагачують розвиток універсальних якостей особистості» [7, с. 38].

Продовжуючи вчення І. Зязюна, О. Отич обґрунтувала педагогіку мистецтва як нову мистецьку субдисципліну педагогіки. Педагогіка мистецтва – це його використання в загальній і професійній освіті з метою навчання, виховання, розвитку і професійної підготовки особистості. Педагогіка мистецтва відрізняється від мистецької педагогіки, яка є наукою про мистецьку освіту і практичною мистецько-педагогічною діяльністю. За дослідженнями О. Отич, педагогіка мистецтва розробляє естетичні та етичні засади формування особистості, її загального й професійного розвитку засобами різновидів мистецтв (педагогіка театру, педагогіка музею тощо) [9].

ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

Значення мистецтва в сучасному світі неухильно зростає, воно слугує тим каталізатором, який здатний внести серйозні корективи у формування таких якостей особистості майбутнього фахівця, як сила волі, важливі риси характеру, стійкості до різного роду спокус. Протистояти явищам бездуховності в сучасному суспільстві, зневаги



до мистецьких надбань людства можна лише шляхом удосконалення творчих потенцій особистості, усвідомлення нею пріоритету загальнолюдських цінностей і розуміння перспектив гуманітарного розвитку культури.

Розвиваючи людиноцентристський напрям у педагогіці, І. Зязюн вніс великий вклад у розвиток педагогіки вищої школи, надаючи при цьому великого значення мистецтву у вдосконаленні навчально-виховного процесу та формуванні особистості майбутніх фахівців, насамперед педагогічного профілю.

Наукова спадщина І. Зязюна сьогодні набуває реально практичного значення. Поширення його наукових надбань відбувається через Центри педагогічної майстерності, які відкриті в багатьох вищих навчальних закладах різних рівнів акредитації та різних напрямів професійної підготовки майбутніх фахівців.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

- [1] Зязюн І. А. Духовні чинники елітарної особистості. Розвиток особистості в полікультурному освітньому просторі : [збірка матеріалів Міжнародного конгресу. IV Слов'янські педагогічні читання / І. А. Зязюн]. Черкаси : Вид-во ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2005. 338 с. С. 15–19.
- [2] Зязюн І. А. Інтелектуально-творчий розвиток особистості в умовах неперервної освіти. Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи : [монографія] / За ред. І.А. Зязюна. К. : Vipol, 2000. С. 11–57.
- [3] Зязюн І. А. Педагогіка добра: ідеали і реалії : [наук.-методич. посіб.]. К. : МАУП, 2000. 312 с.
- [4] Зязюн І. А. Педагогічна майстерність : [підручник] / Зязюн І. А., Крамущенко Л. В., Кривонос І. Ф. [та ін.]; за ред. І. А. Зязюна. [3-те вид., допов. і переробл.]. К. : СПД Богданова А. М., 2008. 376 с.
- [5] Зязюн І. А. Теоретичні аспекти культури і культурного розвитку людини. Виховання естетичної культури школярів : [навч. посіб.] / Зязюн І. А., Митопольська Н. Є., Хлебнікова Л. О. та ін. К. : ІЗМН, 1998. 156 с.
- [6] Зязюн И. А. Формирование и сфера проявления эстетического опыта личности: дис. ...доктора философских наук. К. : КГУ им. Т. Г. Шевченка, 1976. 285 с.
- [7] Миропольская Н. Е. Развитие эстетической активности в процессе воспитания театральной культуры школьников : [пособ. для учителей] [под. ред. В. Г. Бутенко]. К. : Высш. шк., 1992. 175 с.
- [8] Мистецтво у розвитку особистості : [монографія] / [за ред., передмова та післямова Н. Г. Ничкало]. Чернівці : Зелена Буковина, 2006. 224 с.
- [9] Отич О. М. Мистецтво у розвитку індивідуальності педагога: історичний і методологічний аспекти : [монографія]; [за наук. ред. І. А. Зязюна]. Чернівці : Зелена Буковина, 2008. 440 с.
- [10] Педагогічна творчість: методологія, теорія, технології : [монографія] / Андрущенко В. П., Сисоєва С. О., Гузій Н. В. К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2005. 183 с.
- [11] Стоунс Э. Психологическая теория и практика обучения; [пер. с англ.] / [под. ред. Н. Ф. Талызиной]. М. : Педагогика, 1984. 472 с.
- [12] Ушинський К. Д. Людина як предмет виховання. Вибрані педагогічні твори : у 2 т. К. : Рад. школа, 1983. С. 192–471.

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

- [1] Zjazjun I. A. Dukhovni chynnyky elitarnoji osobystosti (Spiritual factors of elitist personality). Rozvytok osobystosti v polikulturnomu osvithnomu prostori : [zbirka materialiv Mizhnarodnogo konghresu. IV Slov'janski pedaghoghichni chytannja / I. A. Zjazjun]. Cherkasy : Vyd-vo ChNU imeni Boghdana Khmeljnycjckogho, 2005. 338 s. S. 15–19. (in Ukrainian)
- [2] Zjazjun I. A. Intelktualjno-tvorchij rozvytok osobystosti v umovakh neperervnoji osvity (Intellectual and creative personality development in conditions of continuous education). Neperervna profesijna osvita: problemy, poshuky, perspektyvy : [monoghorafija] / Za red. I.A. Zjazjuna. K. : Vipol, 2000. S. 11–57. (in Ukrainian)
- [3] Zjazjun I. A. Pedaghoghika dobra: idealy i realiji (Pedagogy of good: ideals and realities): [nauk.-metodych. posib.]. K. : MAUP, 2000. 312 s. (in Ukrainian)
- [4] Zjazjun I. A. Pedaghoghichna majsternistj (Pedagogical skill): [pidruchnyk] / Zjazjun I. A., Kramushhenko L. V., Kryvonos I. F. [ta in.]; za red. I. A. Zjazjuna. [3-te vyd., dopov. i pererobl.]. K. : SPD Boghdanova A. M., 2008. 376 s. (in Ukrainian)
- [5] Zjazjun I. A. Teoretychni aspekty kuljturny i kuljturnogho rozvytku ljudyiny (Theoretical aspects of culture and cultural development of man). Vykhovannja estetychnoji kuljturny shkoljariv : [navch. posib.] / Zjazjun I. A., Mytopoljsjka N. Je., Khljebnikova L. O. ta in. K.: IZMN, 1998. 156 s. (in Ukrainian)
- [6] Zjazjun Y. A. Formyrovanye y sfera projavlenija estetycheskogho opyta lychnosti (Formation and sphere of manifestation of aesthetic experience of personality) : dys. ...doktora fylosofskykh nauk. K. : KGhU ym. T. Gh. Shevchenka, 1976. 285 s. (in Ukrainian)
- [7] Myropol'skaja N. E. Razvytye estetycheskoj aktyvnosti v processe vospitytynja teatralnoj kuljturny shkoljnykov (The development of aesthetic activity in the process of education of the theatrical culture of schoolchildren) : [posob. dlja uchytel'ej] [pod. red. V. Gh. Butenko]. K. : Vyssh. shk., 1992. 175 s. (in Ukrainian)
- [8] Mystectvo u rozvytku osobystosti (Art in the development of personality) : [monoghrfija] / [za red., peredmovy ta pisljamova N. Gh. Nychkalo]. Chernivci : Zelena Bukovyna, 2006. 224 s. (in Ukrainian)
- [9] Otych O. M. Mystectvo u rozvytku indyvidualjnosti pedaghogha: istorychnyj i metodoghichnyj aspekty (Art in the development of the individuality of the teacher: historical and methodological aspects) : [monoghrfija]; [za nauk. red. I. A. Zjazjuna]. Chernivci : Zelena Bukovyna, 2008. 440 s. (in Ukrainian)
- [10] Pedaghoghichna tvorchtistj: metodoghija, teorija, tekhnoghiji (Pedagogical work: methodology, theory, technology) : [monoghrfija] / Andrushhenko V. P., Sysojeva S. O., Ghuzij N. V. K. : NPU im. M. P. Dragomanova, 2005. 183 s. (in Ukrainian)
- [11] Stouns Э. Psykho-pedaghoghika. Psykhologhycheskaja teorija y praktyka obuchenyja (Psycho-pedagogy. Psychological theory and practice of teaching); [per. s anghl.] / [pod. red. N. F. Talyznoj]. M. : Pedaghoghika, 1984. 472 s. (in Russian)
- [12] Ushynskij K. D. Ljudyna jak predmet vykhovannja (Man as a subject of education). Vybrani pedaghoghichni tvory : u 2 t. K. : Rad. shkola, 1983. S. 192–471. (in Ukrainian)

**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 УДК 37.047:81' 246.2

НАУКОВІ ЗАСАДИ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ДЕРЖАВНОЇ В ПОЛІЕТНІЧНОМУ СЕРЕДОВИЩІ УКРАЇНИ

Анотація. Відповідно до закону «Про освіту» (2017 р.) та порад Венеціанської комісії в Україні відбувається деталізація мовної статті закону. Йдеться про декілька моделей імплементації мовної статті. Кожна з них передбачає вивчення української мови як обов'язкової для всіх громадян України. Оскільки державна мова повинна стати другою функціональною для носіїв різних мов, необхідно розробити різні методики її опанування, зважаючи на вікові, соціальні, мовні особливості суб'єктів навчання. Тому особливої актуальності набуває наукове обґрунтування навчання державної мови як функціонально другої. У статті розкрито основні поняття двомовного навчання й визначено потенціал його впливу на розвиток особистості. Висвітлено різні типи білінгвізму: від гармонійної двомовності радянської епохи, що призвела до монолінгвізму, до двомовності довершеної (еквібілінгвізму), що проходить такі стадії, як нормативно одностороння й нормативно двобічна, пасивна й активна, цільова й побутова (спонтанна); буває індивідуальною, груповою, масовою, суцільною, автономною або чистою, повною, координативною двомовністю, носії якої чітко диференціюють системи мов, якими спілкуються. Координативну двомовність ще називають фіналізованою, цілеорієнтованою, функціональною. Розкрито різні ступені та характеристики субординативного білінгвізму: повного, неповного, часткового, початкового, нульового. На основі аналізу соціо- та психолінгвістичної літератури з'ясовано особливості особистісної характеристики багатомовної людини, що в науці отримало назву металінгвістичної свідомості. Дійшли висновку, що білінгви випереджують монолінгвів у когнітивному розвитку; мислення багатомовної особистості більш динамічне; вивчення декількох мов підносить на вищий ступінь володіння рідною мовою, сприяє узагальненню мовних явищ, більш свідомому застосуванню слова як знаряддя мислення. Така особистісна свідомість наповнена загальнолюдськими універсальними поняттями, уявленнями про особливості сприйняття світу іншими народами, розумінням їхніх моральних кодексів, а також загальноприйнятих суджень здорового глузду, що й виховує таке необхідне для сучасних глобалізаційних процесів у суспільстві толерантне ставлення до інших народів, їх світогляду.

Ключові слова: типи двомовності, ступені розвитку білінгвізму, металінгвістична свідомість, мультилінгвальний стан особистості.

THEORETICAL BASIS OF TEACHING UKRAINIAN AS A STATE LANGUAGE IN THE POLYETHNICAL ENVIRONMENT OF UKRAINE

Abstract. According to the Law «On Education» (2017) and the advice of the Venice Commission in Ukraine a detailed elaboration of the language article of the law is under consideration. There are several models for implementing the language article. Each of them involves studying the Ukrainian language as a compulsory for all Ukrainian citizens. Since the state language should become the second functional language for the native speakers of different languages, it is necessary to develop different methods of mastering it, taking into account the age, social and linguistic characteristics of the individuals of study. Therefore, the scientific substantiation of the state language teaching as the second functional one becomes particular relevant. In the article the basic concepts of bilingual education are described and its potential for influence on the development of personality is determined. Different types of bilingualism are explained: from the harmonic bilingualism of the Soviet era, which led to monolingualism, to the perfect bilingualism (equibilingualism), passing such stages, as normative one-sided and normative two-sided, passive and active, target and everyday (spontaneous); It is an individual, group, mass, solid, autonomous, or pure, complete, coordinate bilingualism, the native speakers of which clearly differentiate the systems of languages that they communicate. Coordinate bilingualism is also called finalized, goal-oriented, functional. Different degrees and characteristics of subordinate bilingualism are revealed: full, incomplete, partial, initial, zero. On the basis of the analysis of socio-psycholinguistic literature, the peculiarities of the personality



traits of a multilingual person, which in science was called the metalinguistic consciousness, were found out. It was concluded that bilinguals are ahead of monolinguals in cognitive development; a multilingual person's thinking is more dynamic; the study of several languages brings the command of the native language to a higher level, contributes to the generalization of language phenomena, more conscious use of the word as an instrument of thinking. Such personality consciousness is filled with human universal concepts, ideas about the peculiarities of world perception by other peoples, understanding their moral codes and conventional judgments of common sense as well, which brings up tolerant attitude towards other peoples so necessary for modern globalization processes in society, their world view.

Keywords: bilingualism types, levels of bilingual development, metalinguistic consciousness, multilingual status of the individual.

ВСТУП

Постановка проблеми. Мовлення кожної людини індивідуальне й неповторне, як і мова кожного народу. Людина може володіти декількома мовами, але найдосконаліше знає, безперечно, рідну. Стверджують, що рідна мова генетично передається від матері і що комплекс рідномовних вібрацій через молитви допомагає людині отримувати наснагу до життя. Мова є важливим чинником національної ідентифікації особистості.

У незалежній поліетнічній та різномовній Україні національна система освіти будується на засадах багатомовного навчання й виховання дітей. У дошкільних закладах і школах діти, навчаючись рідною мовою, паралельно опановують державну та іноземні мови, а за межами навчальних закладів і сім'ї – ще й мову середовища. У зв'язку з цим особливої актуальності набуває теоретичне обґрунтування особливостей впливу багатомовного навчання на особистість.

Відповідно до низки важливих рішень щодо реалізації Концепції державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти в 2018 році стартує Нова українська школа. Передбачається, що, починаючи з 1 класу, викладання всіх предметів буде здійснюватися як мовою нацменшин, так і державною. Особливості реалізації цієї програми будуть залежати від того, яка саме мова є рідною для учнів. Для кримських татар, що не мають власної держави для розвитку своєї національної мови, навчання буде здійснюватися й національною, і державною мовами. Для російськомовних дітей, що хоч і проживають у російськомовному середовищі нашої країни, не є великою складністю засвоїти близькоспоріднену українську, тому передбачено, що в початковій школі вони повинні навчитися вільно володіти державною мовою з тим, щоб з 5-го класу навчатися цілком українською. Першокласники, материнською мовою яких є одна з європейських мов, повинні будуть поступово оволодіти українською до рівня А2, оскільки з 5-го класу окремі навчальні предмети будуть викладатися державною мовою. Така рішуче налаштована мовна політика щодо утвердження української державної мови як мови міжетнічного порозуміння викликала неабияку полеміку в проблемних регіонах України. Занепокоєні й педагоги, і батьки: чи зможе молодший школяр за такий короткий термін стати двомовним; чи не зашкодить це розвитку рідного мовлення; як вводити послідовно в світ двох мовних систем; як таке навчання відіб'ється на особистісному розвитку дитини? На ці та інші питання повинна дати обґрунтовану відповідь лінгводидактика – наука про навчання мови.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблему особистісного становлення в багатомовному штучному та природному середовищі досліджували В. Белянін (особливості природного (побутового) та штучного (навчального) білінгвізму); І. Горелов (спільні механізми мовленнєвої діяльності в контексті будь-якої мови; автономні сфери мислення у білінгві); Ю. Дешерієв (білінгвістична взаємодія двох мовних систем у межах єдиного колективу носіїв білінгвізму); Л. Засекіна, С. Засекін (психолінгвістичні основи оволодіння мовою); О. Залевська, О. Леонтьєв (класифікація понять, що відображають специфіку процесу оволодіння другою мовою); Н. Хомський (розвиток мовних здібностей людини) та ін. Теоретичний аналіз цих та нижче наведених праць дають підстави для узагальнення та власних висновків.

МЕТА І ЗАВДАННЯ ДОСЛІДЖЕННЯ. Мета статті: науково обґрунтувати методичні аспекти навчання молодших школярів української мови як державної та функціонально другої.

Завдання:

- розкрити сутність основних понять багатомовного навчання: двомовність, білінгвізм, його різновиди та типи;
- визначити розвивальний потенціал двомовного навчання для дітей молодшого шкільного віку;
- окреслити провідні умови ефективної організації процесу навчання молодших школярів української мови як державної.

МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ: теоретичний аналіз, узагальнення, конкретизація матеріалів джерельної бази дослідження.

РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ

Передусім ми з'ясували, на якому ступені знання мови людину можна вважати двомовною, білінгвом. Серед вчених немає єдності поглядів у відповіді на це питання. Найчастіше послуговуються визначенням американського лінгвіста У. Вайнрайха. Двомовністю він називав практику поперемінного використання двох мов, а тих, хто нею користується, визначав як двомовних осіб [1, с. 35–36]. Російський соціолінгвіст Д. Дешерієв вважав, що двомовність – це вільне володіння рідною й другою мовами [3, с. 18–21].

Але кожна мова – це феномен, у якому генетично записані історія й культура народу. Знати другу мову в такому ж обсязі, як свою рідну, – це значить так само знати всю літературу, народну творчість, історію, побут і звичай іншого народу. Зважаючи на це, окремі вчені дійшли висновку про неможливість повного оволодіння



другою мовою (І. Епштейн, М. Алексеев, В. Абаєв та ін.). Так, французький лінгвіст А. Мейє вважав, що не можна досягнути однакового рівня знання двох мов, а український учений Ю. Жлуктенко, зазначав, що в переважній більшості ситуацій дві мови, якими володіє білінгв, перебувають у неоднаковому становищі [5].

Окремі сучасні опоненти двомовності взагалі вважають це поняття надуманим, неіснуючим; посилаються на те, що двомовність породжує так званий «суржик», від якого більше шкоди, ніж користі.

Якщо це суспільне явище викликає таку полеміку, значить, воно об'єктивно існує, і з цим неможливо не рахуватися, більше того, його слід всіляко розвивати, – наполягав Р. Сабатков. Упродовж багатьох років лінгводидактика працювала над розвитком і поширенням у світі гармонійної національно-російської двомовності – «політичного рівноправ'я мов, яке передбачає рівні умови оволодіння ними і вільне використання кожної з них» [9, с. 12]. Натомість, основна увага була зосереджена на оволодінні російською мовою як засобом міжнаціонального спілкування. За таких умов двомовність фактично перетворилася на російську одномовність, що спричинило цілу низку негативних явищ: забуття рідної мови, занепад національної культури, і, як наслідок, – поширення монологізму. Латвійські мовознавці, вивчаючи мовну ситуацію Латвії наприкінці 80-х років минулого століття, з'ясували, що 80% латишів володіють російською мовою, водночас латвійською мовою володіє лише одна чверть нелатвійського населення, що мешкає в країні. Отже, національно-російська двомовність була асиметричною двомовністю, деструктивним за своєю суттю явищем.

Проти поняття «гармонійна двомовність», що позначало стійке, урівноважене функціонування російської й рідної мов, вільне володіння обома мовами, виступали О. Біляєв, Ю. Караулов, вважаючи, що рідною залишається тільки материнська мова. М. Д'ячков називав національно-російську двомовність однобічною, яка заважає розвивати рідну мову. На противагу цьому поняттю висував інше – «оптимальна ефективна двомовність», під яким розумів такий тип двомовності, що забезпечує ефективну й соціально збалансовану комунікацію між етносами однієї території. Ефективна двостороння двомовність пов'язувалася з вимогами практичної функціональності. Це означало, що обсяг оволодіння другою мовою безпосередньо залежить від мети спілкування: побутова комунікація, спілкування на роботі, прослуховування радіопередач, робота зі спеціалізованою літературою тощо [4, с. 3–7].

А. Супрун був упевнений, що в Україні двомовність (українсько-російська) носить масовий характер, а двомовними слід вважати тих, хто може створювати і розуміти тексти на двох мовах [10, с. 24–29].

Зважаючи на зазначене, дослідники почали говорити про різні типи двомовності: двомовність довшої (еквібілінгвізм), нормативно однобічну й нормативно двобічну, пасивну й активну, цільову й побутову (спонтанну), індивідуальну, групову, масову, суцільну та ін.

Л. Щерба, С. Ервін, А. Супрун, Л. Ярисін та ін. виокремлюють автономну, або чисту, повну, координативну двомовність, носії якої чітко диференціюють системи мов, якими спілкуються, та змішану, або субординативну двомовність, коли у свідомості не досить чітко співвідносяться й протиставляються дві мови. Залежно від рівня знання мови визначають різні ступені субординативного білінгвізму: повний, неповний, частковий, початковий, нульовий. Експериментальні дані (М. Аствацатрян) дозволили дійти висновку про динамічний, рухомий характер субординативного білінгвізму.

Таким чином, можна говорити про потенційну можливість кожного, хто навчається другій мові, пройти всі ступені субординативного білінгвізму аж до вільного володіння мовою – координативного білінгвізму. Кожний наступний ступінь може бути не тільки кінцевим, але й проміжним у процесі оволодіння мовою, що залежить від індивідуальних особливостей та потреб людини, методики навчання, соціальних факторів тощо.

В останні роки серед практиків та науковців точаться розмови про необхідність фіналізованої, цілеорієнтованої двомовності, котру ще можна назвати функціональною. Вже йдеться не про повне оволодіння другою мовою, а про знання та навички, необхідні для певної мети спілкування, що, вважають, сприятиме мовній толерантності.

Таке різноманіття поглядів на явище свідчить про його багатоаспектність.

Для того щоб уточнити, які саме сутнісні ознаки розглядають під час характеристики білінгвізму, А. Табурел-Келлер запропонувала диференціювати білінгвізм природний і штучний. Природний білінгвізм характеризується вільним володінням мовами, частим їх застосуванням, а штучний – це вміння спілкуватися засобами декількох мов, особливий психічний стан особистості, що вирізняє її від монологізму. Так само і Є. Верещагін визначав двомовність як «психічний механізм (знання, уміння, навички), що дає змогу людині відтворювати та породжувати мовленнєві витвори, які послідовно належать до двох мовних систем» [2, с. 134]. А. Щепілова назвала такий психічний стан металінгвістичною свідомістю, яка є результатом опанування декількома мовними системами. За критерій сформованості багатомовного стану особистості науковець визнала практичне застосування мови в ситуаціях реальної комунікації [12, с. 21–142].

Такий психічний стан особистості називають ще мультилінгвізмом. Вирізняють декілька стадій у послідовному розвитку мультилінгвізму: а) потенційний неконтактний мультилінгвізм, коли отримані результати навчання виключають можливість використання мови для усного спілкування, але за певних умов можуть бути вдосконалені. Потенційний мультилінгвізм може трансформуватися в наступну стадію; б) реальний неконтактний мультилінгвізм – епізодичне використання декількох лінгвістичних кодів для вирішення завдань практичного спілкування; в) реальний контактний білінгвізм – регулярне використання мов у практиці спілкування. Упродовж процесу навчання багатомовний стан особистості формується поступово й передбачає послідовну зміну стадій багатомовності, натомість повернутися до стану монологізму вже буде неможливо [13].



З'ясовано, що основною характеристикою мультілінгвального стану особистості є наявність металінгвістичної свідомості, складниками якої є мотивація до спілкування різними мовами, мовні здібності, воля, почуття, увага до особливостей мовних систем, мовна пам'ять (вербальна, асоціативна), мислення тощо. Металінгвістична свідомість природних і штучних білінгвів розвивається неоднаково.

За дослідженням А. Мартіна (Нью-Йорк, 1978), на початку опанування рідної мови провідну роль відіграє права півкуля кори головного мозку, з віком, у міру засвоєння мови, провідною стає ліва півкуля, хоча права ще деякий час зберігає здатність сприймати й обробляти мовну інформацію. Раннє вивчення декількох мов сприяє встановленню взаємодії між двома півкулями кори головного мозку. Мовні навички не закріплюються лише за однією півкулею, тому в старшому віці, завдячуючи такій мозковій організації, білінгви вирізняються своїм вербальним розвитком, здатністю до нестандартного вирішення комунікативних та пізнавальних проблем. У білінгвальних і багатомовних людей більш розвинені абстрактне мислення, слухові асоціації, здатність до символізації, імітації звуків, що пояснюється існуванням сформованої металінгвістичної свідомості.

На думку, А. Щепілової, у білінгвів штучного мовного середовища може сформуватися металінгвальна свідомість, хоча й буде відрізнятися від подібної в природних білінгвів. Уже за два роки багатомовного навчання стають помітними зміни у вербальній поведінці, мисленні, особистісному розвитку: швидше здійснюються граматичні операції, спрацьовує мовна здогадка, відчуття мови, посилюється увага до фактів мови [13].

Білінгви випереджують монолінгвів у когнітивному розвитку. Це пояснюється тим, що процеси породження мовлення й мислення тісно переплітаються. Мислення багатомовної особистості більш динамічне, оскільки натреноване через виконання різнопланових мовленнєвих та пізнавальних дій, а мислення монолінгва фіксує базові пізнавальні структури, на яких ґрунтується мовленнєва та пізнавальна звичка, що з часом може створювати опір для набуття нових навичок мовлення та мислення.

Ми дійшли висновку, що вивчення декількох мов підносить на вищий ступінь володіння рідною мовою, сприяє узагальненню мовних явищ, більш свідомому застосуванню слова як знаряддя мислення.

Мова – рідна чи нерідна – є не просто предметом вивчення, а інтегративною системою, яка у навчанні й вихованні визначає світогляд, є засобом пізнання світу та інструментом творення, гармонізації особистості. Різні мовні системи по-різному відображають колективну свідомість народів, унаслідок чого понятійна система білінгва збагачується новими формами вираження й новими семантичними категоріями, тобто створюється нове мислення, що якісно відрізняється від мислення монолінгва. Завдячуючи цьому, вивчення кожної нової мови здійснюється швидше, ніж попередніх.

Таким чином, у свідомості особистості картина світу складається за допомогою комплексу мовних засобів, що відображають особливості сприйняття світу певним народом, тобто це є «... сукупність уявлень народу про дійсність, зафіксованих в одиницях мови на певному етапі розвитку народу» [11, с. 134].

Роль мови надзвичайно велика в житті кожної людини. За допомогою мови людина пізнає світ і реалізує себе в ньому. Загальну картину світу людина опановує через мовну картину світу: «... усю структуру мови можна зіставити із структурою світу, ... картина світу як сукупність знань людини про світ, підмінюється картиною світу, що існує в мові, тобто мовною картиною світу» [7, с. 68].

Для мовної картини світу характерною є динаміка: вона змінюється з часом, розвивається одночасно з пізнанням самого світу, а мовна картина світу конкретної особистості розвивається відповідно до набуття нею фізичного та культурного досвіду. Отже, можна говорити про специфіку світосприйняття конкретною особистістю, притаманні їй способи категоризації дійсності та специфіку мови, якій властиві індивідуальні граматичні, лексичні, стильові стереотипи.

Мовна картина світу особистості розвивається й ускладнюється через пізнання оточуючої дійсності, явища і предмети якої представлено в свідомості людини у вигляді образів та понять. Думка проходить шлях від образу, що формується на основі чуттєвої діяльності, до поняття, а потім до слова. Оволодіваючи декількома мовами, людина створює у свідомості глобальний образ дійсності, і провідну роль при цьому відіграє засвоєння семантики слова. Значення слова в інтерпретації індивіда не повністю збігається з його реальним значенням, оскільки для мислення характерним є оперування конкретними, реально існуючими образами, образами-ситуаціями, пов'язаними з використанням конкретного слова.

Таким чином, у процесі навчання мови необхідно спиратися на картину світу, що є характерною для свідомості носіїв цієї мови, та порівнювати її з уявленнями про світ самої особистості, що сприятиме гармонізації її буття, допоможе успішніше орієнтуватися в соціумі. Необхідно узгоджувати зміст навчання дітей певної вікової групи, статусу, національності із специфічною для них системою уявлень про світ, що відповідають особистісному досвіду. Мовна картина світу твориться за допомогою номінативних (лексемі, фразеологізми), граматичних, функціональних, образних (переносні значення, внутрішня форма мовних одиниць, національно-специфічна образність) мовних одиниць, а також фоносемантикою мови, її дискурсивними засобами (текстобудова, аргументація, побудова монологічних текстів, діалогу і т. ін.) [8].

Зважаючи на зазначене, під час навчання мови необхідно пропонувати такі види діяльності, що формували б цілісне уявлення про мову як універсальну систему світосприйняття, виховання любові до рідних та близьких, природи й культури, Землі. Найкращим дидактичним матеріалом для цього слугуватимуть, на нашу думку, всі види й жанри фольклору, оскільки саме він репрезентує мовне багатство народу.



Мовні явища повинні розглядатися не формально, а в нерозривній єдності з їх функцією, органічному зв'язку з живою й динамічною картиною світу. Ефективне вивчення мови має ґрунтуватися на природному пізнавальному інтересі учня, оскільки мова – це вікно у світ почуттів, уявлень, мрій, інтелектуальної енергії, краси.

ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

Таким чином, двомовність – складне суспільне явище, що розвивається, змінюється. Динаміка руху двомовності регресує або прогресує залежно від багатьох факторів, головні серед них – соціолінгвістичні, лінгводидактичні, психологічні. За наявності відповідної особистісної потреби знання другої мови постійно вдосконалюються, завдячуючи чому формується металінгвістична свідомість як особливий, якісно вищий стан мовної свідомості індивіда. Така особистісна свідомість наповнена загальнолюдськими універсальними поняттями, уявленнями про особливості сприйняття світу іншими народами, розумінням їхніх моральних кодексів, а також загальноприйнятих суджень здорового глузду, що й виховує таке необхідне для сучасних глобалізаційних процесів у суспільстві толерантне ставлення до інших народів, їх світосприйняття.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

- [1] Вайнрайх Ур. Одноязычие и многоязычие . Языковые контакты. Новое в зарубежной лингвистике. Вып. 6. М., 1972. С. 35–36.
- [2] Верещагин Е. М. Психологическая и методическая характеристика двуязычия (билингвизма). М.: Изд-во Москов. ун-та, 1969. 160 с.
- [3] Дешериев Ю. Д., Протченко И. Ф. Перспективы развития двуязычия в национальных школах. Педагогика. 1996. № 8. С. 18–21.
- [4] Дячков М. В. Об эффективном двуязычии и соотношении русского и национального языков. Рус. яз. 1991. № 3. С. 3–7.
- [5] Жлуктенко Ю. А. Лингвистические аспекты двуязычия. К.: Вища школа, 1974. 176 с.
- [6] Закирьянов К. З. Двуязычие. Изучение родного и русского языков во взаимодействии. Русск. яз в нац. школе. 1990. № 8. С. 12–15.
- [7] Колшанский Г. В. Объективная картина мира в познании и языке. М.: Наука, 1990. 108 с.
- [8] Маслова В. А. Лингвокультурология: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2001. 208 с.
- [9] Сабатков Р. Б. Проблемы обогащения синтаксического строя русской речи учащихся национальных школ: Автореф. дис. ... д-ра пед. Наук. М., 1979. 36 с.
- [10] Супрун А. Е. Некоторые проблемы обучения русскому языку в условиях близкородственного двуязычия. Сов. педагогика. 1976. № 8. С. 24–29.
- [11] Цивьян Т. В. Лингвистические основы балканской модели мира. М.: Наука, 1990. 208 с.
- [12] Щепилова А. В. Коммуникативно-когнитивный подход к обучению французскому языку как второму иностранному. Теоретические основы. М.: Владос, 2003. С. 21–142.
- [13] Щепилова А. В. Теория и методика обучения французскому языку как второму иностранному. М.: Владос, 2005. 245 с.

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

- [1] Vajnrakh U. R. Odnояzychie y mnogojazychie (*Monogamy and multilingualism*). Jazykovye kontakty. Novoe v zarubezhnoj lynchvystyke. Vyp. 6. M., 1972. S. 35–36. (in Russian)
- [2] Vereshhaghyn E. M. Psykholohycheskaja y metodycheskaja kharakterystyka dvujazychyja (bylynghvyzma) (*Psychological and methodical characteristics of bilingualism (bilingualism)*). M.: Yzd-vo Moskov. un-ta, 1969. 160 s. (in Russian)
- [3] Desherjev Ju. D., Protchenko Y. F. Perspektivy razvytyja dvujazychyja v nacyonalnykh shkolakh (*Prospects for the development of bilingualism in national schools*). Pedagoghyka. 1996. № 8. S. 18–21. (in Russian)
- [4] Djachkov M. V. Ob effektivnom dvujazychyy y sootnoshenyy russkogho y nacyonalnogho jazykov (*On effective bilingualism and the correlation of Russian and national languages*). Rus. jaz. 1991. № 3. S. 3–7. (in Russian)
- [5] Zhluktenko Ju. A. Lychgvystycheskye aspekty dvujazychyja (*Linguistic aspects of bilingualism*). K.: Vyshha shkola, 1974. 176 s. (in Russian)
- [6] Zakyryjanov K. Z. Dvujazychyje. Yzuchenye rodnogho y russkogho jazykov vo vzaymodejstvyy (*Bilingualism. Studying of native and Russian languages in interaction*). Russk. jaz v nac. shkole. 1990. № 8. S. 12–15. (in Russian)
- [7] Kolshanskij Gh. V. Ob'ektyvnaja kartyna myra v poznanny y jazyke (*Objective picture of the world in cognition and language*). M.: Nauka, 1990. 108 s. (in Russian)
- [8] Maslova V. A. Lychgvokulturologhyja (*Lingvokulturology*): Ucheb. posobyje dlja stud. vyssh. ucheb. zavedenij. M.: Yzdateljskij centr «Akademyja», 2001. 208 s. (in Russian)
- [9] Sabatkoev R. B. Problemy oboghashhenyja syntaksycheskogho stroja russkoj rechy uchashhykhsja nacyonalnykh shkol (*Problems of Enriching the Syntactic Structure of the Russian Speech of National School Students*): Avto-ref. dys. ... d-ra ped. Nauk. M., 1979. 36 s. (in Russian)
- [10] Suprun A. E. Nekotorye problemy obuchenyja russkomu jazyku v uslovyjakh blyzkorodstvennogho dvujazychyja (*Some problems of teaching the Russian language in a closely related bilingualism*). Sov. pedagoghyka. 1976. № 8. S. 24–29. (in Russian)
- [11] Cyvijan T. V. Lychgvystycheskye osnovy balkanskoi modely myra (*The linguistic basis of the Balkan model of the world*). M.: Nauka, 1990. 208 s. (in Russian)
- [12] Shhepylova A. V. Kommunykatyvno-koghnytyvnyj podkhod k obuchenju francuzskomu jazyku kak vtoromu ynostrannomu. Teoretycheskye osnovy (*Communicative-cognitive approach to learning French as a second foreign language. Theoretical basis*). M.: Vlados, 2003. S. 21–142. (in Russian)
- [13] Shhepylova A. V. Teoryja y metodyka obuchenyja francuzskomu jazyku kak vtoromu ynostrannomu (*Theory and methodology of teaching French as a second foreign language*). M.: Vlados, 2005. 245 s. (in Russian)



Петро Лещенко,

аспірант,
Полтавський національний педагогічний
університет ім. В. Г. Короленка
(м. Полтава, Україна)

Petro Leshchenko,

postgraduate student,
Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University
(Poltava, Ukraine)
peter.leshchenko@gmail.com
ORCID ID 0000-0001-7467-9704

УДК 37.012.3

КОМП'ЮТЕРНІ ІГРИ В НЕФОРМАЛЬНІЙ ОСВІТІ: ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД ДОМАШНЬОГО НАВЧАННЯ

Анотація. У міжнародному освітньому просторі найбільш поширений вид неформальної освіти – домашнє навчання – набуває все більшої ваги. Відповідно до статистичних даних у Сполучених Штатах учнів, які здобувають освіту вдома, налічується близько 2 мільйонів. Комп'ютерні ігри займають особливе місце в домашній освіті, оскільки створюють віртуальне навчальне середовище, де знання здобуваються шляхом вирішення проблемних завдань.

Мета статті – вивчення зарубіжного, зокрема американського, досвіду використання комп'ютерних ігор для розвитку дітей в умовах домашньої освіти.

Завдання статті: схарактеризувати зміст комп'ютерних ігор, які найбільш часто використовуються в домашньому навчанні американських дітей; визначити позитивні ефекти використання комп'ютерних ігор у домашньому навчанні американських дітей.

Методи дослідження, які були застосовані для з'ясування сутності зарубіжного досвіду використання комп'ютерних ігор для розвитку учнів в умовах домашньої освіти: аналіз наукових джерел, класифікація та узагальнення фактів, системно-функціональний аналіз, нетнографія – дослідження блогів, веб сторінок фахівців, батьків домашніх учнів.

У статті визначено позитивні ефекти використання комп'ютерних ігор у домашньому навчанні: комп'ютерні ігри мають усі компоненти, що забезпечують ефективне навчання: мотивація, чіткі цілі та правила, інтерпретовані результати та постійний зворотний зв'язок; навчання і оцінювання функціонально пов'язані у грі, адже не можна перейти з одного рівня на інший, поки не будуть виконані всі необхідні завдання, таким чином зникає необхідність у тестуванні; комп'ютерні ігри стимулюють дітей до пошуку і приймання викликів, часто це створює додаткову мотивацію для гравців щодо оволодіння новими вміннями.

Використання комп'ютерних ігор у домашньому навчанні створює умови для розвитку в дітей умінь, необхідних для життя в ХХІ столітті, а саме: когнітивні, креативні, комунікативні, колаборативні та технологічні вміння. Вирішальним фактором корисності використання комп'ютерних ігор є те, що навчання стає привабливим для дітей, активізуючи в них природну потребу пізнання. Можливі ризики використання комп'ютерних ігор можна знівелювати, якщо дотримуватися гігієнічних вимог щодо організації навчання дітей.

Ключові слова: зарубіжний досвід, домашня освіта, комп'ютерна гра, освітні можливості, ризики.

COMPUTER GAMES IN NON-FORMAL EDUCATION: FOREIGN EXPERIENCE OF HOME EDUCATION

Abstract. In the international educational space, the most widespread form of non-formal education - home schooling is gaining more weight. According to the statistics, in the United States home-school students are about 2 million. An important reason that the number of home-school students tends to increase is the rapid spread of Information Technologies, in particular the Internet, so that learning content can be available anywhere, anytime. Among the vast amount of educational resources available through the network, video games occupy a special place in home education, as they create a virtual learning environment where knowledge is acquired through problem solving, which is important for decision-making in real-world situations.

The aim of the article is to elucidate the essence of foreign experience in the use of computer games for the development of students in the conditions of home education. Objectives of the article: to characterize the content of computer games that are most often used in the home schooling of American children; Identify the positive effects of using computer games in home schooling.

Research methods: analysis of scientific resources, classification and generalization of facts, system-functional analysis, netnography – research of blogs, web pages of specialists, parents of home students.

In the article the positive effects of using computer games in USA homeschooling are defined: video games have all the components that provide effective learning: motivation, clear goals and rules, interpreted results and constant feedback; training and evaluation are functionally related in the game, since you cannot move from one level to another until all the necessary tasks are completed, thus eliminating the need for testing; video games stimulate students to search and accept challenges. If



game levels are difficult to master, then it often creates additional motivation for players to master new skills; games encourage carrying out risky actions. One of the biggest causes of passive participation of students in learning is fear of making a mistake in the eyes of their peers. While playing video games, students experience much less stress of risking losing than in traditional learning, if a student loses, then he gets the opportunity to play difficult game again, while avoiding negative evaluation.

The using of computer games in home schooling creates conditions for the development of children's skills necessary for life in the XXI century, namely: cognitive, creative, communicative, collaborative and technological skills. The decisive factor in the use of computer games is that learning becomes attractive to children, activating their natural need for cognition. The potential risks of using computer games can be alleviated if you adhere to hygiene requirements for the organization of training for children.

Keywords: homeschooling, computer game, blogging, educational opportunities, risks.

ВСТУП

Постановка проблеми. У міжнародному освітньому просторі неформальна освіта набуває все більшої ваги як гнучка і доступна форма навчання. Особливої уваги заслуговує найбільш поширений вид неформальної освіти – домашнє навчання.

Відповідно до статистичних даних у Сполучених Штатах учні, які здобувають освіту вдома, становлять близько 3,4% від усієї кількості дітей шкільного віку: близько 2 мільйонів домашніх учнів [13].

За нещодавно зібраними даними, у Великій Британії кількість домашніх учнів становить понад 36000 дітей, але експерти говорять, що ця кількість може бути значно занижена [12].

Важливою причиною того, що спостерігається тенденція до збільшення кількості домашніх учнів, є стрімке поширення інформаційних технологій, зокрема Інтернету, завдяки чому навчальний контент може бути доступним у будь-якому місці і в будь-який час. Все, чого потребують домашні учні, – це смартфон, планшет або ноутбук. Серед величезної кількості навчальних ресурсів, доступних через мережу, відеоігри займають особливе місце в домашній освіті, оскільки створюють віртуальне навчальне середовище, де знання здобуваються шляхом вирішення проблемних завдань, що є важливим для прийняття рішень у реальних ситуаціях.

Спостерігається значна інтенсифікація зарубіжних досліджень, предметом яких є використання комп'ютерних ігор у домашній освіті. Застосування комп'ютерних ігор у різноманітних навчальних практиках зумовило виникнення й поширення в міжнародному освітньому просторі категорії «цифрового ігро-орієнтованого навчання» (англ. «digitalgame-basedlearning», аббревіатура: «DGBL») після виходу в 2001 році першого видання книги М. Пренскі [16] під однойменною назвою «Цифрове ігрове навчання». Її автор, американський педагог і письменник Марк Пренскі справедливо стверджував, що «в останні десятиліття ХХ століття відбулася глобальна технологічна революція, яка серйозним чином вплинула на пізнавальні процеси всіх суб'єктів навчання, а тому для задоволення пізнавальних потреб сучасних дітей (цифрових аборигенів) доцільно застосовувати комп'ютер і цифрові ігри в якості навчальних інструментів» [16, с. 12].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У вітчизняному освітньому просторі актуалізується проблема використання комп'ютерних ігор як одного з напрямів розвитку цифрової гуманістичної педагогіки [1], акцентується увага на формуванні цифрових умінь у майбутніх учителів початкових класів [2], актуалізується зарубіжний досвід реалізації різних підходів до використання комп'ютерних ігор у шкільному навчанні [4], популяризується використання навчальних ігор у початковій освіті, зарубіжний досвід використання відеоігор у навчанні старшокласників [7].

Головний експерт із вивчення ігор, професор Університету Вісконсін-Медісон Дж. П. Джі [10] дослідив позитивний вплив ігор на основні пізнавальні процеси, що поєднують розвиток почуття ідентичності, розуміння сенсу, вміння сприймати й виконувати команди, вибирати рольові моделі та пізнавати світ.

За твердженням всесвітньо відомого дизайнера ігор Джейн Мак Гонігаль, відеоігри відповідають справжнім людським потребам, і майбутнє належить тим, хто може розуміти, проектувати та грати в ігри [15].

На важливість використання ігор у домашньому навчанні вказують К. Рольстад і К. Кессон [17], оскільки ігри надають можливості для формування різноманітних умінь, забезпечують позитивний емоційний стан, соціальну згуртованість, вирішення суспільних локальних і глобальних проблем. Багато домашніх учнів вивчили дивовижну різноманітність тем шляхом відеоігор та спілкування з іншими щодо відеоігор, а також досягли високого рівня технологічної грамотності, граючи в комп'ютерні ігри [17].

Дослідження А. Ейхенбаума, Д. Бав'єра та К. Шона [9] доводять, що позитивні ефекти комп'ютерних ігор (розвиток когнітивних, перцептивних умінь) уможливають їх використання в різноманітних освітніх практиках.

П. Грей [11], професор-дослідник Бостонського коледжу, наголошує, що інформація про шкідливі ефекти комп'ютерних ігор (викликають звикання та сприяють таким хворобам, як соціальна ізоляція, ожиріння і насильство) переважно міфічна, а позитивні ефекти є реальними (розвиток когнітивних, соціальних цифрових умінь).

Досвід домашнього навчання, зокрема навчальні досягнення учнів, умови організації домашньої освіти в США стали предметом дослідження А. Лещенко [4]. Теоретичні засади домашньої освіти в США, педагогічні погляди фундатора і дослідника домашнього навчання Джона Холта вивчалися Л. Рубан [5]. Проте особливості використання позитивного потенціалу комп'ютерних ігор у домашньому навчанні залишилися поза увагою вітчизняних учених.

МЕТА І ЗАВДАННЯ ДОСЛІДЖЕННЯ. Мета статті: вивчення зарубіжного, зокрема американського, досвіду використання комп'ютерних ігор для розвитку дітей в умовах домашньої освіти.

Завдання статті: схарактеризувати зміст комп'ютерних ігор, які найбільш часто використовуються в домашньому навчанні американських дітей; визначити позитивні ефекти використання комп'ютерних ігор у домашньому навчанні американських дітей.



МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ, які були застосовані для з'ясування сутності зарубіжного досвіду використання комп'ютерних ігор для розвитку учнів в умовах домашньої освіти: теоретичні (аналіз наукових джерел, класифікація та узагальнення фактів, системно-функціональний аналіз) та емпіричні (педагогічне спостереження за гравцями в ході онлайн-ігор з учасниками з різних країн світу, етнографія – дослідження блогів, веб-сторінок фахівців, батьків домашніх учнів).

РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ

Аналіз спілкування батьків домашніх учнів в інтернеті свідчить про розуміння ними можливостей позитивного впливу комп'ютерних ігор на розвиток дітей. Ось деякі, за свідченням батьків, з найбільш часто використовуваних у домашньому навчанні комп'ютерних ігор: «Повторюй і в пам'ять забивай» («Drill and Kill»); «Здоров'я та фітнес» («Health and Fitness»), симуляційні ігри [18].

Коротко схарактеризуємо зміст названих ігор. «Повторюй і в пам'ять забивай» («Drill and Kill») – це рутинна «гра» на запам'ятовування, яка насправді мало приваблює учнів. Більшість дітей вибирають цю досить нудну комп'ютерну гру, надаючи їй перевагу в порівнянні з виконанням вправ у робочому зошиті [18]. Якщо вдома немає доступу до бігової доріжки, до боксерського рингу, індивідуального тренера чи фантастичного спортивного обладнання, то на допомогу приходять нові чутливі до руху комп'ютерні ігри, які успішно використовуються в домашній освіті. До таких ігор належить «Персональний Тренер» («UFC Personal Trainer» від Xbox Kinect і Wii Fit Nintendo). Ці ігри постачають віртуальних особистих тренерів та професійних спортсменів безпосередньо до місця проживання, оскільки вони моніторять рухи, а експерти-аватари пропонують величезну кількість цінних порад гравцям. Дані щодо фізичної підготовки гравців зберігаються та доступні для аналізу й вимірювання досягнень із фізичної підготовки [18].

«Симуляційні ігри» («Simulation»). Якщо дітям буде запропоновано дізнатися про римську історію, читаючи, дивлячись фільми, беручи участь у дискусіях або перебуваючи в ролі громадянина Римської імперії, то, безумовно, вони виберуть комп'ютерну імітаційну гру. За допомогою імітаційних ігор діти перестають бути пасивними одержувачами інформації, а стають активними учасниками смислового досвіду, коли переносяться в інший час, місце або реальність. Імітаційні ігри є реальною можливістю здійснювати домашнє навчання на основі відео-ігрового підходу. Гравці повністю занурюються у віртуальне навчальне середовище і розвивають комплексне глибоке розуміння віддалених у часі подій [18].

Симуляційні ігри, такі, як «Володар американських гірок» («Roller Coaster Tycoon»), дають гравцям відчуття того, що потрібно для великого бізнесу. У грі «Sim City» гравці можуть розвинути глибоке розуміння процесу міського планування та розбудови інфраструктури. Змагання щодо розбудови «Міста майбутнього» надає дітям можливість робити те, чим займаються інженери, – визначати проблеми; здійснювати мозковий штурм ідей; проектувати реалізацію прийнятого рішення; тестувати, повторно тестувати та будувати; обмінюватися своїми результатами з іншими, – все це в ігровій реальності «Sim City» [18].

Масові он-лайн рольові ігри для багатьох гравців (MMORPGs), на думку педагогів і батьків, є найефективнішими для домашнього навчання. Гра «World of Warcraft» спочатку використовувалася в позашкільних освітніх практиках у рамках проекту для учнів середніх шкіл. Метою проекту було з'ясування можливостей гри щодо формування в учнів мовних, математичних компетентностей, а також засад етичної поведінки цифрових громадян та безпечного користування Інтернетом. Після успішних результатів реалізованого проекту ця гра була визнана як така, що відповідає освітнім стандартам і рекомендована для використання як домашнім, так і шкільним учням [18].

Граючи разом у гру «Minecraft», батьки і діти беруть участь у незвичайних пригодах і водночас вивчають основи природознавства, технологій, інженерії, математичних досліджень. Також гра є корисною для вдосконалення комунікативних умінь, для дослідження специфіки функціонування різних видів суспільств, і, що особливо цікаво, для гравців є можливим відтворити та на власному ігровому досвіді безпосередньо відчути життя стародавніх цивілізацій [18].

До найбільш популярних у середовищі домашньої освіти комп'ютерних ігор належать «Володар зоопарку» («Zoo Tycoon»), «Вік міфології» («Age of Mythology»), «Сімси» («The Sims»), («Runescape») [8].

У грі «Володар зоопарку» («Zoo Tycoon») гравець створює свій власний зоопарк і забезпечує його діяльність. Гра надає досить багато інформації про тварин, і діти повинні дізнатись, що потрібно кожній тварині (їжа та простір) для забезпечення її щасливого життя. Одним із позитивних ефектів застосування цієї комп'ютерної гри є стимулювання уяви і фантазії.

Гра «Вік міфології» ознайомлює з багатством єгипетської, норвезької та грецької міфології. Батьки стверджують, що саме ця гра прищепила їхнім дітям захоплення єгипетською історією. Саме гра стимулювала відвідування дітьми музеїв для вивчення артефактів, перегляд багатьох документальних фільмів, а також читання книжок відповідної тематики. За словами батьків, гра ініціювала дослідницький проект з вивчення міфології.

Діти, насолоджуючись грою «Сімси», засвоювали базові знання з економіки, здобували вміння, як утримувати сім'ю. Пізніше у них виникло бажання мати справу з цілим поселенням родин, а не тільки виключно з однією сім'єю. Для цього вони розробили паперову гру, в якій функціонувало ціле місто родин. Гра передбачала повний економічний цикл, коли бідні отримували можливість стати багатими, а заможні спробували попрацювати на робочих місцях із низькою платнею.



Гра «Runescape» спочатку викликала підозри щодо освітніх можливостей, проте батьки визнали, що не можна заперечувати навчальні переваги, які вона має. Гра стимулювала дітей досліджувати процеси, що відбуваються в гірничій справі, шукати відповіді на запитання, яким чином вироблялися метали. Було розроблено навчальний гірничо-видобувний проект, який охопив таку тематику: «Доісторична гірничо-видобувна справа»; «Єгипетська гірничо-видобувна справа»; «Золота лихоманка»; «Вікторіанський видобуток»; «Сучасний видобуток». Під час читання книжок, перегляду відео- та екскурсій на шахти учні використовували знання, які отримали у процесі гри. Для дітей стало звичним переглядати періодичну таблицю і їх зацікавив збір різних видів металів. Чим більше діти грали в цю гру, тим частіше шукали поради в Інтернеті про те, як краще грати. Це спонукало їх створити власні блоги спочатку про видобування залізних руд, а пізніше про інші цікаві для них теми.

Діти також хотіли розробити власну версію гри. Вони багато дискутували про уявні світи, які створюють, і про завдання, якими доповняють сценарій гри. Учні намалювали карти, обговорювали можливості програмування. Разом з батьками діти почали вивчати мови програмування для дітей і створювати власні (елементарні) ігри.

Більшість батьків вважає, що комп'ютерна гра може бути чудовим доповненням до домашнього навчання, хоча не варто забувати про можливі шкідливі наслідки [8].

Звичайно, грати навіть у такі захоплюючі ігри тривалий час без перерв, фізичних вправ є шкідливим. Але якщо порівняти традиційні підходи до навчання, які передбачають прочитання розділу і надання відповіді на поставлені питання, то навчання на основі використання комп'ютерних ігор вирізняється привабливими освітніми можливостями: створення власних героїв, участь в історичних баталіях, польоти, дослідження, знаходження планів, представлення результатів.

У своєму блозі П. Грей підбив підсумки аналізу загальних побоювань щодо відеоігор (викликають звикання та сприяють таким хворобам, як соціальна ізоляція, ожиріння та насильство), а також вказав на те, що ігри можуть допомогти дітям розвинути логічні, мовні, літературні та навіть соціальні навички. П. Грей наголосив на когнітивних перевагах таких ігор [6].

Грунтуючись на дослідженнях Адама Ейхенбаума, Дафна Бав'єєра та К. Шона [9], Гріна, учений формулює положення, що підтверджують позитивний вплив ігор на розвиток гравців. Наведемо їх:

- покращення основних візуальних процесів;
- покращення чутливості до візуальної контрастності;
- успішне лікування амбліопії (амбліопія, так зване «ліниве око», – це розлад, що виникає в ранньому дитинстві, коли одне око стає суттєво нефункціональним; експерименти підтвердили, що ті, хто опинився в умовах гри, показали значне поліпшення – часто до нормального або майже нормального функціонування);
- поліпшення уваги та пильності;
- покращення здатності відстежувати рухомі об'єкти в полі зору;
- зниження імпульсивності (гравці покращили здатність утримуватися від реагування на нецільові стимули);
- подолання дислексії (дослідження показали, що лише 12 годин відеоігор покращили вміння дітей читати, при цьому поліпшення було настільки ж великим або більшим, ніж досягнення навчальних програм, спеціально розроблених для лікування дислексії);
- покращення виконавчого функціонування (виконавче функціонування – це здатність людини розподіляти свої психічні ресурси (такі, як сприйняття, увага, пам'ять) таким чином, що дозволяє швидко та ефективно вирішувати проблеми або приймати рішення). Збільшення психічної гнучкості (дослідження показали, що досвід роботи з відеоіграми покращує здатність швидко і без помилок реалізувати завдання, які містять суперечливі вимоги);
- покращення навичок, пов'язаних з виконанням когнітивних завдань (дослідження вказують на те, що відеоігри можуть розвивати інтелект швидше та ефективніше, ніж будь-який інший спосіб, раніше створений) [6].

Цікавими є рекомендації, які дає П. Грей батькам учнів. У рекомендаціях учений наголошує, що інформація про шкідливі ефекти комп'ютерних ігор переважно міфічна, а позитивні ефекти реальні, особливо стосовно формування цифрових умінь, які стають все більш важливими в сучасному світі [6].

Заслуговує на увагу те, що П. Грей та інші автори блогів, присвячених використанню комп'ютерних ігор у домашньому навчанні, заохочують батьків узяти участь в обговоренні таких питань: Який досвід є у вас чи ваших дітей у відеоіграх? Які ваші думки та питання стосовно цього? [6].

Доктор Джеймс Пол Джі, провідний фахівець із питань використання комп'ютерних ігор в освітніх практиках в Університеті штату Арізона, зазначає, що «виникли нові теорії, які полягають у тому, що люди навчаються на досвіді (наш мозок зберігає кожен досвід, який ми отримали), і це є ключовим положенням щодо визначення факторів впливу на навчальний процес. Якщо проаналізувати навчальний досвід, якого діти набувають через ігри, то закономірним є висновок про значний освітній потенціал комп'ютерних ігор» [10, с. 32].

Більшість зарубіжних фахівців із використання комп'ютерних ігор в освіті, й зокрема в домашньому навчанні, наголошує на їх високому педагогічному потенціалі, що виявляється в наступному: розвиток когнітивних, креативних, соціальних, технологічних умінь. Водночас серйозною перешкодою для їх широкого застосування в домашньому навчанні є побоювання батьків щодо набуття дітьми ігрової залежності. Науковці, які досліджують



проблеми ігрової залежності, наголошують, що причиною хворобливого стану є власне не гра, а проблема, від вирішення якої дитина починає ховатися у віртуальному світі [14]. Такі висновки стимулюють до використання ігор у навчанні й водночас потребують широкого розповсюдження серед громадськості.

ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

Аналіз зарубіжного досвіду свідчить про доцільність використання комп'ютерних ігор у домашньому навчанні. Характеристика змісту найбільш уживаних у домашній освіті ігор, аналіз статей, блогів науковців, батьків домашніх учнів дає підстави виокремити позитивні ефекти використання ігор у домашньому навчанні.

Відеоігри стимулюють навчальний процес, бо діти грають для розваги з метою просування на наступний рівень, підкорення суперника та подолання викликів і в ході гри вирішують задачі на основі аналізу даних у різних ситуаціях. Відеоігри мають усі компоненти, що забезпечують ефективне навчання: мотивація, чіткі цілі та правила, інтерпретовані результати та постійний зворотний зв'язок.

Навчання й оцінювання функціонально пов'язані в грі, адже не можна перейти з одного рівня на інший, поки не будуть виконані всі необхідні завдання, таким чином відпадає необхідність у тестуванні.

Відеоігри стимулюють дітей до пошуку і приймання викликів. Якщо ігрові рівні важко освоїти, то часто це створює додаткову мотивацію для гравців щодо оволодіння новими вміннями.

Граючи у відеоігри, діти відчують набагато менший стрес від ризику програти, ніж під час традиційного навчання. Якщо учень програв, то він отримує можливість знову здійснити складні ігрові дії, уникаючи при цьому негативного оцінювання.

Один із найбільших плюсів щодо використання навчальних ігор полягає в тому, що вони дозволяють дітям просуватися через ігрові рівні у власному темпі. Ігри дозволяють на практиці реалізувати індивідуалізоване навчання. З кожною новою грою знання та досвід, отримані в попередніх іграх, можуть бути застосовані дітьми для отримання нового досвіду.

Таким чином, використання комп'ютерних ігор у домашньому навчанні створює умови для розвитку в дітей умінь, необхідних для життя в XXI столітті, а саме: когнітивні, креативні, комунікативні, колаборативні та технологічні вміння. Вирішальним фактором на користь використання комп'ютерних ігор є те, що навчання стає привабливим для дітей, активізує у них природну потребу пізнання. Можливі ризики використання комп'ютерних ігор можна знівелювати, якщо дотримуватися гігієнічних вимог щодо організації навчання дітей.

Подальшого дослідження потребує зарубіжний досвід використання комп'ютерних ігор у процесі вивчення мистецьких дисциплін.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

- [1] Биков В., Лещенко М. Цифрова гуманістична педагогіка відкритої освіти. Теорія і практика управління соціальними системами. 2016. № 4. С. 115–130. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Tipuss_2016_4_13
- [2] Гринько В. Професійна компетентність учителя в сучасному інформаційному суспільстві. Педагогічні науки: теорія, історія. Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2017. № 8 (72). С. 246–258.
- [3] Лещенко А. Домашнє навчання в системі професійної освіти США [Рукопис] : дис. канд. пед. наук, Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України. Київ, 2006. 203 с.
- [4] Лещенко П. А. Зарубіжний досвід використання відео ігор у навчанні старшокласників. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. 2017. № 8 (72). С. 85–93.
- [5] Рубан Л. Домашнє навчання як альтернативна форма здобтття початкової освіти (за ідеями американського педагога Джона Холта). Порівняльно-педагогічні студії. 2014. № 6(20). С. 161–168.
- [6] Cognitive Benefits of Playing Video Games (2015) | Psychology Today Retrieved from <https://www.psychologytoday.com/. /freedom-learn/.../cogn...>
- [7] edugame Розумники (2015) Retrieved from edugames.rozumniki.ua/
- [8] Effects of Computer Games - Homeschooling-Ideas (2017) Retrieved from www.homeschooling-ideas.com/effects-of-computer-games.).
- [9] Eichenbaum, A. E., Bavelier, D., & Green, C. S. (2014). Video games: Play that can do serious good. *American Journal of Play*, 7, 50-72.
- [10] Gee, J., P. (2007) *What Video Games Have to Teach Us About Learning and Literacy*. St. Martin's Griffin; 2nd edition, 2007, 256 p.
- [11] Gray, P. (2015). Free to Learn: Why Unleashing the Instinct to Play Will Make Our Children Happier, More Self-Reliant, and Better Students for Life – Basic Books; 1 edition,- 288 pages.
- [12] Home education on the rise in Europe - Homeschooling – WORLD (2017) Retrieved from https://world.wng.org/. /home_education_on_the_rise_in_e...
- [13] Homeschooling in the United States(2017) | Revolvly, Retrieved from <https://www.revolvly.com/main/index.php?s...in+the...>
- [14] Loton, D. (2016). Video game addiction, engagement and symptoms of stress, depression and anxiety: The mediating role of coping. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 14, 565-578.
- [15] McGonigal, J.(2011) *Reality Is Broken: Why Games Make Us Better and How They Can Change the World* - The Penguin Press, New York - 388 p.
- [16] Prensky, M.(2001) *Digital game-based learning*. New York : McGraw-Hill, 2001. - 442p.
- [17] Rolstad,K.&Kesson, K. (2013) *Unschooling, Then and Now* Journal of Unschooling and Alternative Learning. - Vol. 7 (14) - 28-71.
- [18] Video Games | Penelope Trunk Education(2016) Retrieved from education.penelopetrunk.com/category/video-games/



REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

- [1] Bykov V., Leshhenko M. Cyfrova ghumanistychna pedagoghika vidkrytoji osvity (*Digital humanistic pedagogy of open education*). Teorija i praktyka upravlinnja socialjnymy systemamy. 2016. № 4. S. 115–130. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Tipuss_2016_4_13 (in Ukrainian)
- [2] Ghrynjko V. Profesijna kompetentnistj uchytejla v suchasnomu informacijnomu suspiljstvi (*Professional competence of the teacher in the modern information society*). Pedagoghichni nauky: teorija, istorija. Sumy: Vyd-vo SumDPU imeni A. S. Makarenka, 2017. № 8 (72). S. 246–258. (in Ukrainian)
- [3] Leshhenko A. Domashnje navchannja v systemi profesijnoji osvity SShA (*Home Education in the US Professional Education System USA*) [Rukopys] : dys.....kand. ped. nauk, In-t pedagoghiky i psykholohiji prof. osvity APN Ukrajinjy. Kyjiv, 2006. 203 s. (in Ukrainian)
- [4] Leshhenko P. A. Zarubizhnyj dosvid vykorystannja video ighor u navchanni starshoklasnykiv. (*Foreign experience in the use of videogames in the teaching of senior pupils*). Pedagoghichni nauky: teorija, istorija, innovacijni tekhnologhiji. 2017. № 8 (72). S. 85–93. (in Ukrainian)
- [5] Ruban L. Domashnje navchannja jak aljternatyvna forma zdobttja pochatkovoji osvity (za idejamy amerykansjokogho pedagogha Dzhona Kholta) (*Home education as an alternative form of primary education (based on the ideas of the American educator John Holt)*). Porivnjajno-pedagoghichni studiji. 2014. № 6(20). S. 161–168. (in Ukrainian)
- [6] Cognitive Benefits of Playing Video Games (2015) | Psychology Today Retrieved from <https://www.psychologytoday.com/freedom-learn/.../cogn.> (in English)
- [7] edugames – Rozumnyky (Clevvers) (2015) Retrieved from edugames.rozumnyky.ua/(in Ukrainian) (in English)
- [8] Effects of Computer Games - Homeschooling-Ideas (2017) Retrieved from www.homeschooling-ideas.com/effects-of-computer-games. (in English)
- [9] Eichenbaum, A. E., Bavelier, D., & Green, C. S. (2014). Video games: Play that can do serious good. *American Journal of Play*, 7, 50-72. (in English)
- [10] Gee, J., P. (2007) What Video Games Have to Teach Us About Learning and Literacy. St. Martin's Griffin; 2nd edition, 2007, 256 p. (in English)
- [11] Gray, P. (2015). Free to Learn: Why Unleashing the Instinct to Play Will Make Our Children Happier, More Self-Reliant, and Better Students for Life– Basic Books; 1 edition,- 288 pages. (in English)
- [12] Home education on the rise in Europe - Homeschooling – WORLD (2017) Retrieved from https://world.wng.org/home_education_on_the_rise_in_e. (in English)
- [13] Homeschooling in the United States (2017)| Revolvly, Retrieved from <https://www.revolvly.com/main/index.php?s...in+the.> (in English)
- [14] Loton, D. (2016). Video game addiction, engagement and symptoms of stress, depression and anxiety: The mediating role of coping. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 14, 565-578. (in English)
- [15] McGonigal, J. (2011) Reality Is Broken: Why Games Make Us Better and How They Can Change the World - The Penguin Press, New York - 388 p. (in English)
- [16] Prensky, M. (2001) Digital game-based learning. New York : McGraw-Hill, 2001.- 442p.
- [17] Rolstad, K.&Kesson, K. (2013) Unschooling, Then and Now *Journal of Unschoolingand Alternative Learning.* - Vol. 7 (14) - 28-71. (in English)
- [18] Video Games | Penelope Trunk Education (2016) Retrieved from education.penelopetrunk.com/category/video-games/ (in English)

Рецензент: Луцан Н.І., доктор педагогічних наук, професор, ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника»



doi: 10.15330/msuc.2018.18.52-55

**Юрій Москаленко,**

кандидат філософських наук, професор,
директор Івано-Франківського коледжу
ДВНЗ «Прикарпатський національний
університет імені Василя Стефаника»
(м. Івано-Франківськ, Україна)

Yuriy Moskalenko,

Candidate of Philosophical Sciences, Professor,
Director of Ivano-Frankivsk College of
Vasyl Stefanyk Precarpathian National University
(Ivano-Frankivsk, Ukraine)
yurii.moskalenko@pu.if.ua

**Ганна Максимчук,**

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

Hanna Maksymchuk,

Candidate of Pedagogical Sciences,
Teacher of Ivano-Frankivsk college of
Vasyl Stefanyk Prycarpathian National University
(Ivano-Frankivsk, Ukraine)
hannamaxymchuk@gmail.com

**Чарльз Ландрет,**

викладач тренінгів і семінарів,
директор програми «Character International, Inc»
(м. Даллас, штат Техас, США)

Charles Landreth,

Teacher Training Seminars,
Executive Director «Character International, Inc»
(Dallas, Texas, USA)

**Джон Д. Кук,**

доктор психологічних наук, викладач тренінгів
і семінарів, «Character International, Inc»
(м. Даллас, штат Техас, США)

John D. Cooke,

PhD, Teacher Training Seminars
«Character International, Inc»
(Dallas, Texas, USA)



Девід Ф. Глісон,

сертифікований тренер, магістр психології,
викладач тренінгів і семінарів,
«Character International, Inc»
(м. Даллас, штат Техас, США)

David Gleason,

Teacher Training Seminars «Character International, Inc»
(Dallas, Texas, USA)

УДК 159.922.7

ФОРМУВАННЯ ХАРАКТЕРУ ДИТИНИ: ЗАПОЗИЧЕННЯ ДОСВІДУ США ДЛЯ УКРАЇНИ

Анотація. У статті розкрито досвід формування характеру дитини у США, обґрунтовано співпрацю українських та американських викладачів щодо формування особистості майбутнього педагога, цінностей, які формують його характер та характер дітей, з котрими він працюватиме під час своєї професійної діяльності.

Ключові слова: «характер», «риса характеру», «моральні якості», «етичні принципи», «ціннісні орієнтації», «формування характеру дитини».

CHARACTER FORMATION OF THE CHILD: PROMOTION OF THE US EXPERIENCE FOR UKRAINE

Abstract. The article describes experience of forming the child's character in the USA, the cooperation between Ukrainian and American teachers regarding the formation of the personality of the future teacher, the values that shape his character and the character of children with whom he will work during his professional activity are substantiated.

Keywords: «character», «traits», «value orientations of the person», «moral qualities», «ethical principles», «formation of the child's character».

ВСТУП

Постановка проблеми. Реформування системи освіти в Україні, ухвалення концепції «Нової української школи» передбачає проведення докорінної та системної перебудови загальної середньої освіти, створення умов для зміни початкової освіти з урахуванням досвіду провідних країн світу [4]. Зокрема, нові стандарти змісту загальної середньої освіти, що ґрунтуються на компетентнісному та особистісно орієнтованому підході до навчання, передбачають також стимулювання особистого і професійного зростання педагога.

«Великі проблеми, які є перед нами, не можна вирішити на тому ж рівні мислення, на якому були ми, коли виникали ці проблеми» (А. Енштейн). Важливим фактором у реформуванні освіти є також і зміна вектора, налагодження діалогу та взаємодії між учителем та учнем, урахування насамперед психічних особливостей дитини (її здібностей, характеру, інтересів тощо) у навчально-виховному процесі. Система початкової ланки освіти в Україні потребує абсолютно нового підходу до навчання молодших школярів, формування у них рис характеру, особистісних якостей, адже неможливо навчати сучасних дітей так, як навчали нас.

Саме тому важливо дослідити, як педагоги США співпрацюють з дітьми і як формують у них риси характеру, як здійснюється фахова методична підготовка студентів до такої роботи у педагогічних вищих навчальних закладах.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Формування характеру дитини є досить складним і неоднозначним процесом, щодо бачення якого склалися різні погляди та підходи. Серед найбільш продуктивних слід назвати аксіологічний (О. Александрова, Н. Асташова, В. Бездухов, Г. Бурцева, О. Власенко, Б. Гершунський, З. Демченко, В. Денисенко, В. Зінченко, А. Кирьякова, В. Король, О. Кузнецова, В. Сластьонін, В. Семиченко, Р. Скульський, Є. Шиянов та ін.); діяльнісний (Б. Ананьєв, Г. Балл, Л. Виготський, В. Давидов, Г. Костюк, О. Леонтьєв, С. Рубінштейн та ін.); особистісно орієнтований (Г. Балл, І. Бех, Л. Виготський, І. Зязюн, О. Киричук, Г. Костюк, М. Красовицький, О. Леонтьєв, А. Маслоу, К. Роджерс, Л. Рубінштейн, В. Серіков, В. Сухомлинський, О. Сухомлинська та ін.); компетентнісний (В. Байденко, Н. Бібік, Е. Зеер, О. Овчарук, О. Пометун, І. Родигіна, А. Хуторської та ін.).

МЕТА І ЗАВДАННЯ ДОСЛІДЖЕННЯ - проаналізувати методологію, теоретичні концепції та практичний досвід США у напрямі формування характеру дитини молодшого шкільного віку з боку педагога для удосконалення системи освіти в Україні.

МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ: аналіз наукової літератури з проблеми формування характеру дитини, вивчення досвіду науковців зі США.

РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ

Характер дитини – це своєрідна, неповторна, душевна людська природа, яка формується ще з немовлячого віку серед людей у тісній взаємодії з ними.



Характер людини розвивається поступово протягом багатьох років навчання та практичного використання знань у щоденному житті. Такі цінності характеру, як чесність, надійність, повага, відповідальність, турбота, сміливість і справедливість, починають формуватися в процесі виховання батьками своєї дитини. Коли дитина починає відвідувати школу, до процесу формування її характеру долучаються і вчителі. Вони є прикладом для наслідування, взірцем, професіоналами, що володіють різноманітними методами та прийомами навчання і виховання.

Як зазначає І. Бех, формування рис характеру дитини має надзвичайно важливе значення, адже завдяки своїм сутнісним показникам вони можуть виконувати функцію вищого критерію для орієнтації індивіда в світі й опори для особистісного самовизначення [1, с. 6]. Шлях формування характеру, як підкреслює дослідник, має полягати у сходженні від конкретного до загального. Це означає, що, наприклад, повагу до людства можна виховати в дитини, якщо спочатку в неї формується це ставлення до близької їй людини, далі – до оточуючих людей, а згодом це коло може збільшуватися. Розширення сфери цінностей слід розглядати як процес дедалі більшої диференціації сфери власне людського ставлення до світу [1, с. 13–14].

О. Леонтєв вважає, що формування характеру відбувається через засвоєння людиною суспільно значущих цінностей, нормативів та установок. Зокрема, вчений розробив положення про те, що індивідуальне буття особистості відбувається через внутрішню позицію, через становлення особистісних смислів, які визначають індивідуальні варіанти характеру. У цьому випадку засвоєні людиною значення, обумовлені її потребами, інтересами і зафіксовані в установках, складаються в ціннісні орієнтації як конкретне ставлення до цінностей життя [3].

Ще одним із важливих чинників, який впливає на формування характеру дитини, як зазначають В. Сухомлинський, Н. Волкова, М. Євтух, Н. Кузьміна, В. Сластьонін та ін., є особистість самого вчителя. Учитель у системі гуманістичної психології повинен мати необхідні професійно значущі якості, не мати авторитарно-імперативних установок, визнавати унікальність особистості учня. Дослідники вказують на важливість відмови від авторитарно-імперативного підходу до вирішення професійно-педагогічних завдань. Першочергового значення вони надають емпатійному сприйняттю особистості дитини, «фасилітації» навчального процесу, гнучкості, креативності, здатності вчителя до самоактуалізації, діалогічності у спілкуванні, його прагнення до самовдосконалення.

Так, В. Сухомлинський стверджує, що одним із важливих виховних завдань учителя є те, щоб діти зрозуміли і відчули серцем: завдяки створенню матеріальних і духовних благ визначається у нашому суспільстві ставлення людини до людини, суспільне обличчя громадянина. Педагог був переконаний, що формування характеру особистості залежить від середовища, у якому здійснюється цей процес. Домінування у ньому моральних цінностей, культура спілкування, толерантність, розуміння потреб дитини – ось важливі складові взаємодії з дитиною [5].

У формуванні характеру дитини, на думку науковців США, першочерговим завданням є навчити цих ключових цінностей учителів, які надалі повинні стати для учнів взірцем для наслідування. Щоб прищепити ці цінності своїм учням, учителі у школі застосовують різні методи, залежно від віку учнів. Таке навчання відбувається кожного дня, коли діти взаємодіють із оточенням у школі та вдома і пізнають, що є допустимим і недопустимим, правильним і неправильним, хорошим і поганим. Надзвичайно важливо, щоб учителі в повсякденному житті самі керувалися тими цінностями, які вони хочуть розвивати у дітей. Читаючи книжки, граючи в ігри та працюючи на заняттях, учні бачать приклади того, що означає мати хороший характер [2].

У міру свого зростання діти випробовують цю систему цінностей і піддають її ретельній перевірці. Тому вкрай важливо, щоб їхній моральний розвиток під керівництвом учителів і батьків тривав протягом усього часу, поки вони не стануть незалежними. Кінця цьому навчанню немає, тому що навіть у дорослому віці ми схильні приймати погані рішення. Ми повинні постійно оцінювати і перевіряти себе.

У практиці та досвіді США формування характеру здійснюється через залучення до цього процесу також батьків і громадськості. Так, на думку автора програми «Character International, Inc» Лінди Ландрет, залучення батьків до процесу виховання надзвичайно важливе. Учителям варто зустрітися із батьками своїх учнів, розповісти їм про виховання характеру дітей і попросити їх сприяти закріпленню цінностей, щомісяця виконуючи завдання, передбачені для сімейної роботи. Посібник з розвитку характеру, що надсилають додому, закликає батьків долучитися до участі в цьому навчанні всією родиною. Ці рекомендації щодо розвитку високих моральних цінностей не тільки допомагають формувати характер, а й сприяють розвитку гармонійних стосунків між батьками та дітьми [2].

Залучення громадськості до формування характеру дитини здійснюється через підтримку представників бізнесу та місцевої влади. Так, американські дослідники пропонують, наприклад, щомісяця розповсюджувати буклети і брошури, в яких пропагуються високі цінності. Демонструючи у своєму житті чесність, надійність, повагу, відповідальність, турботу, сміливість і справедливість, представники влади і бізнесу також можуть стати членами команди. Таким чином, уся громада бере на себе відповідальність за розвиток і підтримку своєї молоді. Яка від цього користь? Компанії, органи влади та інші установи отримують чесних, надійних і далекоглядних працівників. Це буде нове покоління людей з високими моральними якостями.

Можливість перейняти досвід щодо формування характеру дитини у науковців США з'явилася в українських викладачів та студентів ще весною 2015 року. Саме у цей час було підписано угоду між Івано-Франківським коледжем ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника» і програмою «Character International, Inc». Підписанням угоди передбачено міжнародну співпрацю у сфері освіти на п'ять років. Її метою є проведення семінарів і тренінгів щодо формування характеру дитини як для студентів, так і для викладачів коледжу. Тренерами є викладачі США (штат Техас): доктор психологічних наук Джон Д. Кук та сертифікований тренер, магістр психології Девід Ф. Глісон.



Програма складається із трьох рівнів, кожному з яких присвячений окремий тренінг: «Виховання характеру дітей», «Конфлікти. Стратегії, способи виходу із конфліктних ситуацій», «Лідерство».

Цікавими є самі форми викладання інформації іноземними викладачами. Це демонстрування доступних для розуміння кожним студентом презентацій, власних прикладів з життя, історій про види дитячого характеру. Це інтерактивні та ігрові форми роботи, інсценування.

Тренінг «Виховання характеру дітей» є своєрідним першим етапом ознайомлення із характером дитини студентів і викладачів. Після його відвідування студенти дізнаються про сутність поняття «характер», його риси та основні компоненти, загальнолюдські цінності, хороші та погані звички, моральні якості. Для ефективнішої роботи студенти працюють із підручником «Виховання характеру дітей», автором якого є Лінда Ландрет. Підручник написаний українською та англійською мовами, що дає можливість студентам самостійно опрацювати його.

Тренінг «Конфлікти. Стратегії, способи виходу із конфліктних ситуацій» ознайомлює слухачів із поняттям «конфлікт», стратегіями поведінки у конфлікті, основними шляхами виходу із конфліктних ситуацій, які виникають у школі та повсякденному житті. Під час тренінгу студенти ознайомлюються із методикою роботи з конфліктами, вчать формувати в учнів уміння вирішувати різного роду суперечки.

Тренінг «Лідерство» вчить виховувати учнів справжніми лідерами, формувати в них особистісні лідерські якості та уміння.

Після кожного із тренінгів слухачі отримують відповідні сертифікати. Студенти та викладачі, котрі проходять усі три рівні навчання, отримують додатковий сертифікат тренера, і це дозволяє проводити тренінг відповідної тематики.

За час співпраці 161 студент спеціальностей «Початкова освіта» та «Дошкільна освіта» і троє викладачів пройшли усі три рівні навчання та отримали сертифікати тренерів. Два етапи навчання пройшли 109 студентів нашого коледжу та восьмеро викладачів, перший етап – 76 студентів.

Студенти приємно вражені манерою навчання американських викладачів. Лекції проводяться англійською мовою. Для студентів, які вивчають іншу іноземну мову, працює перекладач, яка передає не лише зміст викладеного, а й емоції заокеанських колег.

Щоб забезпечити якість надання студентам знань із психології, на базі коледжу створено Творчу лабораторію з вивчення та формування характеру дитини, Асоціацію психологів «Character International, Inc.», сайт асоціації. На сайті розміщено інформацію про навчальні тренінги, публікації студентів, відгуки про семінари.

ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

З метою і надалі переймати досвід американських науковців щодо формування характеру дитини заплановано проведення спільних конференцій для викладачів, спільні наукові публікації, взаємовідвідування занять викладачами та студентами у межах Програми дослідження.

«Посієш вчинок – пожнеш звичку, посієш звичку – пожнеш характер, посієш характер – пожнеш долю». (Народне прислів'я).

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

- [1] Бех І. Виховання особистості : у 2 кн. К. : Либідь, 2003. Кн. 1 : Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади. 280 с.
- [2] Ландрет Л. Виховання характеру дітей. Навчальна програма для вчителів / пер. з англ. Степанова В. ВБФ «Східноєвропейська гуманітарна місія», 2015. 112 с.
- [3] Леонтьев А. Психология общения. 2-е изд. М. : Смысл, 1997. 365 с.
- [4] Нова українська школа: концептуальні засади реформування середньої школи. URL : <http://mon.gov.ua/%D0%9D%D0%BE%D0%B2%D0%B8%D0%BD%D0%B8%202016/12/05/konczepczyia.pdf>
- [5] Сухомлинський В. Батьківська педагогіка. К.: Рад. школа, 1978. 263 с.

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

- [1] Bekh I. Vychovannja osobystosti (*Parenting*): u 2 kn. K. : Lybidj, 2003. Kn. 1 : Osobystisno orijentovanyj pidkhyd: teoretyko-tekhnologhichni zasady. 280 s. (in Ukrainian)
- [2] Landret L. Vychovannja kharakteru ditej. Navchaljna prohrama dlja vchyteliv (*Child upbringing. Teaching curriculum*) / per. z anghl. Stepanova V. VBF «Skhidnojevropejsjka ghumanitarna misija», 2015. 112 s. (in Ukrainian)
- [3] Leontj'ev A. Psykholohyja obshhenyja (*Psychology of communication*). 2-e yzd. M. : Smyysl, 1997. 365 s. (in Russian)
- [4] Nova ukrajinsjka shkola: konceptualjni zasady reformuvannja serednjoji shkoly (*New Ukrainian School: Conceptual Principles for Reforming the Secondary School*). URL : <http://mon.gov.ua/%D0%9D%D0%BE%D0%B2%D0%B8%D0%BD%D0%B8%202016/12/05/konczepczyia.pdf> (in Ukrainian)
- [5] Sukhomlinsjkyj V. Batjkivjsjka pedaghoghika (*Parent Pedagogy*). K.: Rad. shkola, 1978. 263 s. (in Ukrainian)

*LETTER OF THANKS

The Administration of Ivano-Frankivsk College State Higher Educational Institution «Vasyl Stefanyk Precarpathian National University» express deep gratitude to Trainers of «Character International, Inc.» (Texas) for fruitful cooperation and valuable experience for teachers and students in the field of child character formation. The program has been already implemented in our institution education for three years and has its visible results. In particular more than 300 students specialties «Primary Education» and «Pre-school Education» have already passed their training and got certificates; most of them conduct basic and in-depth trainings and seminars by themselves, put their acquired knowledge into practice, have their projects on child character formation themes, participate in scientific conferences, also perform individual tasks and report at online meetings during inter-sessional period.

**Жанета Максим'юк,**

магістрант кафедри педагогіки
Науковий керівник – **Галина Бейгер**,
доктор кафедри педагогіки,
Вища державна професійна школа в Хелмі
(м.Хелм, Республіка Польща)

Zhaneta Maksymiuk,

graduate student of the Department of Pedagogy,
Scientific Supervisor – **Galina Beiger**,
Dr., Department of Pedagogy,
Higher State Professional School in Helm
(Helm, Republic of Poland)
pedagogika@pwsz.chelm.pl

CYBERPRZEMOC CZYLI AGRESJA W INTERNECIE КІБЕРНАСИЛЬСТВО АБО АГРЕСІЯ В ІНТЕРНЕТІ CYBER-BULLING OR AGGRESSION ON THE INTERNET

Wraz z rozwojem nowoczesnych technologii, pojawiają się nowe formy zagrożeń na które narażone są dzieci i młodzież. Jednym z zagrożeń, na które narażeni są użytkownicy cyberprzestrzeni jest cyberprzemoc, inaczej też nazywana agresją w Internecie, agresją elektroniczną, cyberstalkingiem, cyberbullyingiem, cybermobbingiem, cybernękaniem, cyberprześladowaniem lub e-mobbingiem. Według S. Kozaka cyberprzemoc to „(...) stosowanie przemocy poprzez prześladowanie, zastraszanie, nękanie, wyśmiewanie innych osób z wykorzystaniem Internetu i narzędzi typu elektronicznego, takich jak: SMS, e-mail, witryny internetowe, fora dyskusyjne i inne”¹. Można więc powiedzieć, iż cyberprzemoc to rodzaj przemocy, który stosowany jest poprzez media elektroniczne w szczególności chodzi tutaj o Internet i telefony komórkowe. Jak podaje S. Kozak „Nazwa wywodzi się z angielskiego zestawienia dwóch słów cyberbullying – cyber i bull, gdzie bully oznacza brutalność”². Przemoc Internetowa jest celowym atakiem, który realizowany jest przez pojedyncze osoby lub grupy osób, przy użyciu elektronicznych form komunikowania się przy czym jest to proces powtarzalny i długotrwały. Przemoc ta zazwyczaj stosowana jest wobec ofiary, która nie potrafi się obronić. Zjawisko cyberprzemocy pojawiło się na przełomie wieku XX i XXI. Osoby stosujące agresję elektroniczną uporczywie nękają swoją ofiarę obraźliwymi SMS-ami lub e-mailami. Agresja w Internecie może przybrać także bardziej drastyczną formę, którą jest tworzenie witryn internetowych, dodawanie obraźliwych wpisów na forach dyskusyjnych czy uporczywe nękanie przez komunikatory Internetowe takie jak Gadu-Gadu, Messenger, WhatsApp, WeChat, Telegram, Skype, Signal, Tlen itd. Osobę stosującą cyberprzemoc określa się mianem cybermobbera, cyberagresora czy cyberchuligana natomiast ofiarę tego zjawiska określa się sformułowaniem cyberoutsider, poszkodowanym. Cyberagresor to osoba stosująca przemoc elektroniczną, która wykorzystuje najnowsze technologie, w szczególności jest to Internet oraz telefon komórkowy. Wykorzystuje te nowoczesne media do znieważania, gnębienia, szykanowania a nawet wyłudzenia pieniędzy. Narzędzia wykorzystywane przez cybermobbera są skutecznym sposobem dokonywania, aktów agresji elektronicznej.

A. Andrzejewska zaznacza, że „Kompromitujące nagrania łatwo rozpowszechnić, pozostając anonimowym; trudniej z kolei namierzyć sprawcę takiego ataku i udowodnić mu winę”³. Ważną kwestią jest, tu mechanizm oddzielania przez sprawcę cyberprzemocy rzeczywistości od świata wirtualnego. Dla cyberagresorów ich krzywdzące działania w Internecie nie są „prawdziwe” i często wydaje im się, że są dziełem kogoś innego. Sprawcy agresji internetowej mają poczucie, że nie są bezpośrednio sprawcą czynów, przypisują je wirtualnej tożsamości, przez co odsuwają od siebie odpowiedzialność za wyrządzone krzywdy. Ofiarami cyberprzemocy podobnie jak i ofiarami tradycyjnej przemocy stają się osoby słabsze, bezbronne, mające trudności z wyznaczaniem granic. Cyberagresorzy wyczuwając słabość, bezradność jakiejś osoby zaczynają ją nękać. Osoby prześladowane, czyli ofiary przemocy elektronicznej czują się osaczone, osamotnione, bezsilne mające poczucie beznadziejności sytuacji, w której się znalazły, nie podejmują prób uzyskania pomocy. Jak podaje S. Kozak „Ofiarą cyberprzemocy padają najczęściej osoby nieśmiałe, mające niską samoocenę lub wręcz przeciwnie – pewne siebie, wyróżniające się charakterem lub wyglądem”⁴. Cyberprzemoc ma na celu obrażenie, ośmieszenie, wykiepienie ofiary przemocy. Celem sprawców agresji internetowej jest skompromitowanie osoby, gruby lub nawet całej społeczności.

Według R.M. Kowalski, S.P. Limbren i P.W. Agatson cyberprzemocą są akty agresji, które następują przy użyciu e-maili, internetowych komunikatorów, czatroomów czy stron internetowych. Autorki uważają, że cyberprzemoc ma wiele wspólnych cech z tradycyjną przemocą występującą np. w szkole, lecz „(...) cyberprzemoc jest raczej odrębnym zjawiskiem, które dopiero



od niedawna znalazło się w obszarze zainteresowań mediów i kręgów akademickich⁵. Agresja elektroniczna jest złożonym zjawiskiem obejmującym różne rodzaje niewłaściwych zachowań w sieci. Ten niewłaściwe zachowania mogą prowadzić nawet do samobójstw ofiar cyberprzemocy. „Cyberbullying jest szczególnie istotny z pedagogicznego punktu widzenia, gdyż jest to typ agresji elektronicznej, a równocześnie rówieśniczej, gdzie sprawcą i ofiarą są młodzi ludzie⁶. Dlatego tak ważne, jest aby nauczyciele posiadali merytoryczną wiedzę na ten temat i nie bagatelizowali tego zjawiska. Cyberprzemoc posiada następujące właściwości: „(...) trwałość, możliwość wyszukiwania, kopiowalność oraz obecność tak zwanej niewidzialnej publiczności⁷. Podstawowymi cechami cyberprzemocy wymienianymi przez osoby zajmujące się tym zjawiskiem są:

- **działanie cybermobbera jest intencjonalne** – sprawca agresji elektronicznej, poprzez swoje działania chce zranić, skrzywdzić swoją ofiarę;
- **powtarzalność** – sprawca działa przez dłuższy czas, akty jego agresji elektronicznej powtarzają się wobec tej samej ofiary;
- **przewaga cybermobbera nad ofiarą** – osoby stosujące przemoc elektroniczną posiadają przewagę, są silniejsze od ofiary, lub postrzegane są tak przez osobę, która tej przemocy doświadcza;
- **wykorzystywanie mediów elektronicznych do aktów przemocy**.

Działania związane z cyberprzemocą są wynikiem poczucia anonimowości oraz bezkarności. Skutkiem anonimowości w Internecie jest brak dbania o własną autoprezentację. Istnieje zachowania, których ludzie nie dopuszczają się w rzeczywistości, gdyż obawiają się ośmieszenia, wykpienia przez innych lecz dopuszczają się tych samych zachowań w świecie wirtualnym ze względu na przekonanie o tym, iż pozostają tam anonimowi, nie rozpoznawali. Według psychologów ta forma agresji wynika z tego, iż łatwiej jest obrażać, wyśmiewać, poniżać, kpić, kompromitować, szykanować innych gdy możliwe jest ukrycie swojej prawdziwej tożsamości za internetowym pseudonimem. Ta forma agresji nie wymaga od sprawcy kontaktu twarzą w twarz z osobą pokrzywdzoną. Cyberprzemoc jest zjawiskiem niebezpiecznym ponieważ kompromitujące czy też poniżające ofiarę materiały, w krótkim czasie stają się dostępne dla szerokiego grona osób i pozostają w cyberprzestrzeni na zawsze.

W literaturze przedmiotu, wyróżnia się działania, które uznawane za przejawy agresji elektronicznej. Jednym z takich działań jest wojna na obelgi zwana inaczej **flamingiem**. Jest to krótka i zaciekła wymiana zadań pomiędzy kilkoma osobami, prowadzona w grupie dyskusyjnej, czatroomie. Flamingiem nie jest wymiana zdań w prywatnych wiadomościach wysyłanych np. za pomocą poczty elektronicznej. Flaming określany jest jako internetowa wojna na obelgi. We flamingu często biorą udział osoby, które się osobiście nie znają.

Kolejnym działaniem, które jest przejawem cyberprzemocy jest **prześladowanie** zwane inaczej **harasmentem** czy też mobbingiem elektronicznym. Prześladowanie trwa dłużej niż flaming i w tym przypadku jest to działanie jednostronne, w którym wyraźnie można określić kto jest sprawcą a kto ofiarą. Najczęściej harassment odbywa się poprzez wysyłanie wiadomości prywatnych komunikatorami internetowymi, e-mailami oraz SMS-sami. S. Bębas podkreśla, iż „(...) prześladowanie jest również domeną specyficznej grupy internetowych sprawców zwanych dręczycielami (grieverami)⁸.

Przejawem cyberprzemocy jest także **denigration** czyli **oczernianie, poniżanie**, polegające na rozpowszechnianiu nieprawdziwych, zmyślonych, uwłaczających informacji na temat drugiej osoby. Informacje te najczęściej umieszczane są na stronach internetowych lub przesyłane do innych poprzez komunikatory internetowe oraz pocztę e-mail. Do tej formy cyberprzemocy zalicza się także publikowanie, wysyłanie przerobionych zdjęć ofiary, przedstawiających ją w poniżający sposób. Do tej formy przemocy zalicza się także tworzenie internetowych ksiąg obelg, które służą do oczerniania, wyśmiewania innych.

Kradzież tożsamości czyli inaczej podszywanie się pod kogoś również należy do działań mieszczących się w zjawisku cyberprzemocy. Sprawa tego rodzaju przemocy podszywa się pod ofiarę na różnych portalach społecznościowych czy stronach internetowych. Wykorzystuje do tego znajomość hasła ofiary, za pośrednictwem jej konta rozsyła obraźliwe oraz niestosowne treści do innych osób. Jak zauważył S. Bębas „W tej odmianie cyberprzemocy agresor ma wiele możliwości, może ukraść czyjeś hasło, by zmienić profil takiej osoby w komunikatorze lub na portalu społecznościowym, umieszczając tam obraźliwe i niestosowne treści⁹.

Outing czyli **upublicznianie, ujawnianie tajemnic** jest kolejnym rodzajem cyberprzemocy, który polega na podstępny zdobyciu poufnych informacji i przekazaniu ich innym osobom. Sprawca najpierw stara się wzbudzić zaufanie ofiary, tak aby otworzyła się ona przed nim i wyjawiała mu swoje największe tajemnice i informacje, które są dla niej ważne. Następnie sprawca rozpowszechnia zdobyte, często wstydlive dla ofiary wiadomości.

Przejawem cyberbullyingu jest także **cyberostracyzm** czyli wykluczenie z pewnych grup, społeczności internetowych, zjawisko to ma niekorzystny wpływ na rozwój emocjonalny dzieci i młodzieży. Często wykluczenie z grup internetowych powoduje u młodych ludzi szukanie innych grup, które powstały z myślą o zemście na grupie, z której zostało się wykluczonym.

Cyberstalking czyli cybernękanie, śledzenie jest to wykorzystywanie środków komunikowania internetowego do nękania ofiary poprzez wysyłanie wiadomości o charakterze prześladowczym. Ten przejaw agresji elektronicznej ze względu na konsekwencje jakie powoduje u ofiary jest uznawany za najpoważniejszy.

Przejawem cyberprzemocy jest także **happy slapping** czyli prowokowanie, atakowanie innych oraz dokumentowanie tych zdarzeń poprzez filmy czy zdjęcia. Kolejnym etapem działań sprawcy jest rozpowszechnienie posiadanego materiału w Internecie. Jest to specyficzny typ agresji elektronicznej ze względu na to, że sprawca angażuje się w cały ciąg działań, których głównym celem jest ośmieszenie ofiary. Ostatnim rodzajem cyberprzemocy jest **agresja techniczna**, która wiąże się z działaniem sprawców kierowanym nie bezpośrednio w ofiarę lecz w sprzęt (komputery, oprogramowania) służące do niej. Można tu wyróżnić przesyłanie wirusów komputerowych czy też włamywanie się do komputerów innych osób jest to tzn. **hacking**¹⁰.

W literaturze przedmiotu wyróżnione zostało 5 typ ofiar agresji elektronicznej:

1. Agresja elektroniczna wobec pokrzywdzonych - ofiarami agresji elektronicznej mogą stać się osoby, które ze względu na swoje cechy, a także sposób funkcjonowania nie potrafią ocenić sytuacji, w której są atakowane lub też nie potrafią przed tymi atakami się obronić. Ofiary tej przemocy to głównie osoby uzależnione; pod wpływem środków psychoaktywnych; chore psychicznie;



z upośledzeniem umysłowym. Agresja wobec tych osób polega na tworzeniu materiałów filmowych, kompromitujących tę osobę i rozpowszechnianie ich w Internecie.

2. Agresja elektroniczna wobec celebrytów - ofiarami agresji elektronicznej stają się osoby znane i rozpoznawane. Do tej grupy ofiar należą przede wszystkim osoby związane ze światem kultury i mediów a więc: muzycy, aktorzy, politycy czy sportowcy. Sprawcy agresji wymierzonej przeciwko osobom znanym, najczęściej obrażają je na różnego rodzaju stronach internetowych, zamieszczając obraźliwe wpisy czy komentarze.

3. Elektroniczna agresja uprzedzeniowa tzw. bias bullying – w tym typie agresji elektronicznej ofiarą sprawcy nie jest pojedyncza osoba lecz grupa osób np. ludzi posiadających określone poglądy polityczne, określonej narodowości czy orientacji seksualnej.

4. Agresja elektroniczna wobec nieznajomych tzw. przypadkowa – ataki tej agresji wymierzone są w stosunku do osób, których sprawca nie zna ani w życiu realnym ani wirtualnym. Sytuacje takie mają miejsca na różnych forach internetowych, gdzie szeroka grupa odbiorców może odpowiadać na posty innych osób. Wypowiedzi te mogą przybierać charakter agresywny czy wręcz obraźliwy.

5. Mobbing elektroniczny - podejmowanie wrogich działań wobec swoich rówieśników przy użyciu nowoczesnych technologii¹¹. Sprawcy cyberprzemocy do swoich działań wykorzystują:

- **komunikatory internetowe** – aplikacje umożliwiające komunikowanie się przez Internet; sprawcy cyberprzemocy wykorzystują komunikatory do wysyłania obraźliwych wiadomości czy kompromitujących fotografii czy filmów z udziałem ofiary;
- **pocztę internetową** - służącą do wysyłania wiadomości e-mail, przez które sprawcy mogą za pomocą jednej wiadomości rozesłać kompromitujące zdjęcia lub obrażające ofiarę informacje szerokiej grupie odbiorców;
- **portale społecznościowe** - są to interaktywne strony internetowe, które pozwalają swoim uczestnikom na prezentowanie swojego profilu, na którym znajdują się osobiste zdjęcia i dane; dzięki serwisom społecznościowym sprawca może pobierać zdjęcia ofiary i przerabiać je w dowolny sposób lub wykorzystywać informacje zamieszczane przez ofiarę przeciwko niej;
- **czatroomy** – to miejsca w wirtualnej rzeczywistości, służące do prowadzenia rozmów i dyskusji na różne tematy; osoby będące na czatroomie mogą zacząć się oczerniać, poddać kogoś cyberostracyzmowi lub prowadzić wojnę na obelgi;
- **blogi** - są to pamiętniki internetowe; na blogu autor zamieszcza wpisy o różnorodnej tematyce; blogi umożliwiają osobom przeglądającym zamieszczanie komentarzy, co cybermobberzy często wykorzystują do niszczenia reputacji osoby prowadzącej blog;
- **strony internetowe** - są to miejsca w światowej sieci internetowej; często tworzone są tylko po to, aby dokonywać aktów cyberprzemocy poprzez publikowanie zdjęć, nagrań, informacji obrażających, godzących w ofiarę;
- **gry internetowe** - agresja przybiera tu formę obrażania, poniżania ofiary w komentarzach, blokowania jej możliwości gry lub przejmowania kont ofiary¹².

W literaturze przedmiotu odnaleźć można kilka powodów, dla których cyberagresorzy stosują przemoc elektroniczną. Jedną z przyczyn jest to, iż cyberagresorom sprawia radość zwyciężanie, ośmieszanie innych, próbują w ten sposób potwierdzić swoją pozycję w grupie, zachowanie to może być częścią budowania określonego wizerunku. Cyberagresorzy poprzez agresję elektroniczną na swojej ofierze mogą wyrównywać doznane krzywdy, które spotkały ich w życiu. Może być to formą wyzicia się na słabszej osobie. Kolejnymi powodami, które motywują zachowania cyberagresora może być chęć zemsty za doznawane upokorzenia oraz chęć zwrócenia na siebie uwagi otoczenia, rodzaj wołania o pomoc¹³. Często cyberagresorzy niemożąc zemścić się na osobie, która wyrządziła im krzywdę, wyszukują osoby, słabszej, którą łatwo zastraszyć i stosować wobec niej agresję elektroniczną. S. Kozak podkreśla fakt, iż „Sprawcy cyberprzemocy często nie zastanawiają się nad tym, co robią, nie potrafią lub nie chcą wyobrazić sobie, co czuje osoba prześladowana”¹⁴. Wynikać to może, z niskiego poczucia empatii wśród współczesnej młodzieży. Relacje rówieśnicze we współczesnym świecie stają się skomplikowane, zdarza się bowiem, że rówieśnicy lansują agresję oraz zachowania antyspołeczne, podkreślając w ten sposób swoją autonomię. Niepokojący jest fakt, iż cyberprzemoc staje się dla młodzieży okazją do wspólnego czasu spędzania w grupie czy do dobrej zabawy kosztem drugiego człowieka. Jednym z powodów dopuszczania się cyberprzemocy jest obawa przed staniem się ofiarą, aby tego uniknąć młodzież wchodzi w rolę sprawcy, budząc podziw wśród swojej grupy rówieśniczej. Dzieci i młodzież dopuszczające się aktów cyberprzemocy nie mają świadomości jakie konsekwencje może mieć ich postępowanie. Jak słusznie zauważa Ł. Wojtasik „(...) pozornie niegroźne przypadki przemocy w Sieci mają tragiczny finał. Dzieci nie uświadamiają sobie, jak krzywdzące mogą być działania podejmowane online, a ofiary cyberbullyingu pozostawione sam na sam z problemem, często nie potrafią sobie z nim poradzić”¹⁵. Wpływ cyberprzemocy na psychikę dziecka jest o wiele silniejszy niż wpływ przemocy stosowanej w rzeczywistości. Dziecko często ma poczucie osamotnienia, nie potrafi poradzić sobie z sytuacją, w której się znalazło. Nigdzie nie czuje się bezpieczne, ponieważ ciągle jest „dostępne dla agresora”, który jest w stanie zaatakować swoją ofiarę nawet wtedy kiedy znajduje się ona w domu, w miejscu gdzie każde dziecko powinno czuć się bezpiecznie i komfortowo. Nie potrafi zwrócić się o pomoc do osób dorosłych w sposób bezpośredni. W literaturze przedmiotu jednak można odnaleźć symptomy, które wskazywać mogą na to, iż dziecko doświadcza cyberprzemocy jest to:

- ciągłe pociętowanie;
- smutek;
- zdenerwowanie po zakończeniu korzystania z urządzeń elektronicznych;
- izolacja od ulubionych zajęć i znajomych;
- przejawianie nietypowych oznak przygnębienia¹⁶.

Wśród konsekwencji cyberprzemocy wymienia się: depresję, stany lękowe, negatywny obraz własnej osoby, poczucie osamotnienia, pogorszenie wyników w nauce, izolację od rówieśników, wagi, wzrost napięcia emocjonalnego, brak zaufania, skrywany płacz, wycofanie, chroniczny smutek, natręctwa, zachowania kompulsywne oraz słaba kontrola emocji. Osoba, która doświadczyła agresji elektronicznej unika kontaktów społecznych, a czasem zrywa je całkowicie. Ofiary cyberbullyingu czują



wstyd, rozpacz co skrajnych przypadkach doprowadzić może do prób samobójczych. S. Kozak podkreśla, iż „Specyfika mediów elektronicznych i ich zasięg przekraczają możliwości poradzenia sobie z taką sytuacją, bo mimo ustalenia i ukarania sprawcy materiały ośmieszające bądź obrażające pozostają w sieci”¹⁷. Nawet usunięcie kompromitujących materiałów nie gwarantuje, że nie znajdują się one jako kopie na komputerach innych użytkowników.

Przed agresją elektroniczną można bronić się poprzez maksymalne chronienie swojej prywatności (nie zamieszczanie danych o sobie w Internecie) przydatne mogą być również programy antywirusowe i zabezpieczenia komputerowe. Na cyberprzemoc w szczególności narażone są dzieci i młodzież. Dlatego kluczową rolą rodziców i nauczycieli jest permanentne prowadzenie edukacji w zakresie zagrożeń Internetowych oraz skutków stosowania cyberprzemocy. Zadaniem rodziców jest interesowanie się i rozsądne kontrolowanie stron, które przeglądają dzieci, należy uczyć je, aby nie podawały informacji o sobie osobom poznanym przez Internet. Kluczową rolą rodziców i nauczycieli jest takie wychowywanie i edukacja młodych pokoleń, aby dzieci nie stosowały cyberprzemocy. Należy uświadamiać dzieci, iż takie zachowania w Internecie nie są zabawą czy żartem i prowadzą do krzywdy drugiego człowieka. Kluczową rolę w profilaktyce agresji elektronicznej odgrywają więzi rodzinne, kontakty między członkami rodziny oparte na szacunku, ciepłe oraz zrozumieniu. Kiedy w rodzinie brakuje tych elementów młodzież szczególnie w okresie dorastania staje się podatna na negatywne wpływy rówieśników. Ważnym ogniwem w procesie zapobiegania cyberprzemocy jest profilaktyka. Młode pokolenia zafascynowane są nowoczesnymi technologiami, zapominają o najważniejszych wartościach, natomiast przyswajają i uczą się przemocy obecnej w Internecie, telewizji i grach komputerowych. W czasach kiedy rozwój technologii przeżywa swój dynamiczny rozwój zasadniczą rolę odgrywa edukacja młodzieży w zakresie umiejętnego, rozsądnego wykorzystywania mediów oraz wszelkich innowacji jako źródła zdobywania przydatnej wiedzy, a nie jako narzędzia służącego do stosowania wobec innych przemocy. W profilaktyce cyberprzemocy nie powinna uczestniczyć tylko rodzina i szkoła, ale całe społeczeństwo ponieważ dzieci i młodzież obserwują negatywne wzory zachowań nie tylko w szkole czy rodzinie lecz w całym środowisku. Ponadto niekorzystny wpływ na zachowania dzieci i młodzieży w świecie zarówno realnym jak i wirtualnym mają przekazy medialne, które nasycone są przemocą i agresją. Współdziałanie różnych podmiotów i instytucji jest niezbędnym elementem profilaktyki cyberprzemocy. Zadaniem szkoły jest przekazanie uczniom wiedzy dotyczącej zagrożeń świata wirtualnego, na które są narażeni. Służyć temu mogą dodatkowe zajęcia rozwijające zainteresowania i pasje uczniów, godziny wychowawcze poświęcone tematyce wirtualnych zagrożeń oraz zajęcia z ekspertami w zakresie cyberprzemocy.

¹ Kozak S., Patologia cyfrowego dzieciństwa i młodości – przyczyny, skutki, zapobieganie w rodzinie i szkołach, Difin, Warszawa 2014, s.105.

² Kozak S., Patologie komunikowania w Internecie, zagrożenia i skutki dla dzieci i młodzieży, Difin, Warszawa 2011, s.158.

³ Andrzejewska A., Dzieci i młodzież w sieci zagrożeń realnych i wirtualnych – aspekty teoretyczne i empiryczne, Difin, Warszawa 2014, s.113.

⁴ Kozak S., Patologia cyfrowego dzieciństwa i młodości – przyczyny, skutki, zapobieganie w rodzinie i szkołach, Difin, Warszawa 2014, s.152.

⁵ Kowalski R.M., Limber S.P., Agatson P.W., Cyberprzemoc wśród dzieci i młodzieży, WUJ, Kraków 2010, s.1-2

⁶ Bębas S., Patologie społeczne w sieci, Akapit, Toruń 2013, s.53.

⁷ Tamże, s.53.

⁸ Tamże, s.56.

⁹ Tamże, s.57.

¹⁰ Tamże, s.55-64.

¹¹ Pyżalski J., Agresja elektroniczna wśród dzieci i młodzieży, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2009, s.42-60.

¹² Bębas S., Patologie społeczne w sieci, Akapit, Toruń 2013, s.61-64.

¹³ Andrzejewska A., Dzieci i młodzież w sieci zagrożeń realnych i wirtualnych – aspekty teoretyczne i empiryczne, Difin, Warszawa 2014, s.110.

¹⁴ Kozak S., Patologia cyfrowego dzieciństwa i młodości – przyczyny, skutki, zapobieganie w rodzinie i szkołach, Difin, Warszawa 2014, s.151.

¹⁵ Wojtasik Ł., Cyberprzemoc, „Niebieska Linia” 2007, nr 2, s.28.

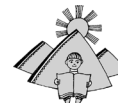
¹⁶ Andrzejewska A., Dzieci i młodzież w sieci zagrożeń realnych i wirtualnych – aspekty teoretyczne i empiryczne, Difin, Warszawa 2014, s.110.

¹⁷ Kozak S., Patologia cyfrowego dzieciństwa i młodości – przyczyny, skutki, zapobieganie w rodzinie i szkołach, Difin, Warszawa 2014, s.152.

BIBLIOGRAFIA

1. Andrzejewska A., Dzieci i młodzież w sieci zagrożeń realnych i wirtualnych – aspekty teoretyczne i empiryczne, Difin, Warszawa 2014.
2. Bębas S., Patologie społeczne w sieci, Akapit, Toruń 2013.
3. Kowalski R.M., Limber S.P., Agatson P.W., Cyberprzemoc wśród dzieci i młodzieży, WUJ, Kraków 2010.
4. Kozak S., Patologia cyfrowego dzieciństwa i młodości – przyczyny, skutki, zapobieganie w rodzinie i szkołach, Difin, Warszawa 2014.
5. Kozak S., Patologie komunikowania w Internecie, zagrożenia i skutki dla dzieci i młodzieży, Difin, Warszawa 2011.
6. Pyżalski J., Agresja elektroniczna wśród dzieci i młodzieży, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2009.
7. Wojtasik Ł., Cyberprzemoc, „Niebieska Linia” 2007, nr 2, s.28.

*Стаття подана в авторській редакції

**Руслана Романишин,**

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

Ruslana Romanyshyn,

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Professional Methods and Technologies of Primary Education, Vasyl Stefanyk Precarpathian National University (Ivano-Frankivsk, Ukraine)
ruslanaromanyshyn@ukr.net
 ORCID ID 0000-0001-8480-2702

УДК 372.36:372.47

ОБЧИСЛЮВАЛЬНЕ ВМІННЯ ТА ОБЧИСЛЮВАЛЬНА НАВИЧКА: СУТНІСТЬ І СПІВВІДНОШЕННЯ ПОНЯТЬ

Анотація. У статті аналізується проблема формування обчислювальних умінь і навичок як важливих завдань початкової школи, що складають базис відповідної компетентності, необхідної молоді для життя в сучасному суспільстві. З метою визначення в майбутньому ефективних шляхів їх формування здійснюється аналіз європейських та вітчизняних документів, методичної літератури, що засвідчують використання авторами різних термінів «обчислювальне вміння» та «обчислювальна навичка» й актуалізують потребу в дослідженні цих понять. Для цього був застосований теоретичний метод дослідження – аналіз, систематизація та узагальнення науково-методичної літератури для порівняння й зіставлення різних підходів до представленої проблеми та розкриття вжитих у публікації дефініцій.

Було встановлено, що в психолого-методичній літературі поняття уміння та навичка різними групами вчених визначаються по-різному. Одна група вчених поняття вміння розуміє ширше за поняття навички, і відповідно до цього підходу знання і навички є основою вміння. Інші науковці вмінням називають проміжний етап оволодіння новим способом дії, заснованим на знанні, і відповідне правильне використання цього знання, яке ще не досягло рівня навички, у процесі вирішення певного класу задач.

З'ясовано, що обидві думки є правомірними, однак неоднозначність трактування поняття уміння пов'язана з тим, що вчені розглядають різні види вмінь. На основі методичної літератури та власних узагальнень пропонуємо в контексті обчислювальних умінь вживати терміни просте вміння та ускладнене вміння. Визначено ознаки кожного виду вмінь, подається загальне визначення обчислювального вміння як здатності успішно здійснювати обчислювальну діяльність, яка ґрунтується на засвоєному способі дії, базованому, в свою чергу, на знаннях його теоретичних основ та навичках виконання дій і операцій, що складають обчислювальний прийом.

Зокрема, під простим умінням здійснювати обчислення розуміємо вміння виконувати дії, що містять кілька послідовних операцій, вибір яких є однозначним. Ускладненим умінням називаємо вміння здійснювати дії за наявності розгалужень: в залежності від результату виконання попереднього кроку реалізація дії відбувається за одним з кількох варіантів. Таких розгалужень може бути одне і більше, що і визначає складність такого вміння.

Ключові слова: обчислювальне вміння, просте вміння, ускладнене вміння, обчислювальна навичка, операція, дія, обчислювальна діяльність, обчислювальний прийом.

NUMERACY HABIT AND NUMERACY SKILLS: ESSENCE AND CORELATION BETWEEN THE NOTIONS

Abstract. The article analyses the problem of the formation of numeracy abilities and skills, as important tasks of primary school, which forms the basis of the appropriate competence necessary for a young person to live in a modern society.

In order to determine effective ways of their formation in the future, an analysis of European and national documents and methodological literature has been carried out. The latter testified that the authors use different terms: «numeracy skill» and «numeracy habit»; hence, the need for the study of these concepts is necessitated.

For this purpose the theoretical method of research was used – the analysis, systematization and generalization of scientific and methodological literature for comparing and contrasting different approaches to the presented problem and disclosing the definitions used in the article.

It was found that in psychological and methodological literature, the concepts of skill and habit are determined in different ways by different groups of scientists. One group of scientists understands the notion of skill broader than the notion of habit and, according to this approach, knowledge and habit are the basis of skill. Other scholars call a skill an intermediate stage



of mastering a new way of action based on knowledge and the proper use of this knowledge in the process of solving a certain class of tasks that has not yet reached the level of habit.

It is found that both thoughts are legitimate, but the ambiguity of the interpretation of the notion of skill is due to the fact that scientists are considering different types of skills. On the basis of methodological literature and own generalizations, we offer simple skills and complicated skills in the context of numeracy skills. The features of each type of skill are determined and the general definition of numeracy skill as an ability to carry out numeracy activity, which is based on the learned way of action based in its turn on knowledge of its theoretical foundations and habits of performing actions and operations that make up the numeracy technique, successfully.

In particular, under the simple numeracy skill we understand the ability to perform actions that contain several consecutive operations, the choice of which is unambiguous. We call the complicated numeracy skills the ability to perform actions in the presence of their options, i.e. depending on the outcome of the previous step, implementation of the action takes place in one of several variants. There can be one or more options; and based on this the complexity of such skill is determined.

Keywords: numeracy skill, simple skill, complicated skill, numeracy habit, operation, action, numeracy activity, numeracy technique.

ВСТУП

Постановка проблеми. На початку 2000-х років європейська освітянська спільнота актуалізувала роботу з визначення переліку базових умінь і навичок, необхідних молоді для життя в сучасному суспільстві. Саме про це йшлося у 2001 році на засіданні Європейської Ради у Стокгольмі в доповіді «Про конкретні майбутні завдання освіти та професійної підготовки» (*On the Concrete Future Objectives of Education and Training Systems, 2001 p.*). Подальшого обговорення проблема базових умінь і навичок, необхідних молоді для життя в сучасному суспільстві, набула на засіданні Європейської Ради у Барселоні 2002 року. Треба відзначити, що до переліку базових умінь і навичок, поряд з грамотністю читання та письма, також віднесено лічбу, тобто обчислювальну навичку, про що зазначено в повідомленні Європейської комісії Європейській Раді і Європейському Парламенту «Ефективність та справедливості в європейських системах освіти і професійної підготовки» (*Efficiency and Equity in European Education and Training Systems, 8.09.2006 p.*) [11, с. 51].

Водночас у країнах Європейського Союзу активно долучилися до дослідження природи ключових компетентностей з метою їх ефективного використання в системах освіти держав – членів проекту DeSeCo. Важливим напрацюванням у цій царині стало дослідження «Ключові компетентності. Концепт, що розвивається у загальній середній освіті» (*Key Competencies. A Developing Concept in General Compulsory Education*), проведене у 2002 р. Європейською комісією. У звіті до цього дослідження ключові компетентності, які має формувати середня школа, об'єднано у сім груп, причому до першої групи ключових компетентностей віднесено і вміння *лічму* [11, с. 138].

Як бачимо, у європейських документах лічба розглядається або як базова навичка, або як вміння, або як компетентність, що спричиняє деяку невизначеність у термінології. Порівняння понять «вміння» і «навичка» з поняттям «компетентність» здійснено в документі «Освіта та підготовка в Європі: різні системи – спільні цілі до 2010 р.» (*Education and Training in Europe: Diverse Systems, Shared Goals for 2010*), у якому наголошено на тому, що компетентність включає такі характеристики, як знання, ставлення, вміння та цінності. З огляду на це Спільнота запропонувала перелік базових компетентностей, який у Барселонській редакції включає *навички лічби (обчислювальні навички)* [10, с. 16].

В оновленій редакції ключових компетентностей для навчання впродовж життя Європейського Парламенту та Ради (ЄС) від 17 січня 2018 року була виокремлена математична компетентність, до складу якої входить обчислювальна навичка [19]. Така позиція європейської спільноти щодо визначення ключових компетентностей була результатом попередньо проведених досліджень. Так, у країнах, що є членами Організації європейського економічного співробітництва (*Organisation for Economic Cooperation and Development, OECD*), опитування дорослих у 2012 виявило, що до 31,7% володіють лише найнижчим рівнем обчислень [31, с. 3], а за результатами дослідження Міжнародної програми з оцінювання освітніх досягнень учнів (*Programme for International Student Assessment, PISA*), яке проводиться за координації цієї організації, у 2015 було встановлено, що кожен п'ятий учень європейських країн мав труднощі з обчисленнями [31, с. 14].

МЕТА І ЗАВДАННЯ ДОСЛІДЖЕННЯ – аналіз європейських та вітчизняних документів, які відносять вміння здійснювати обчислення до ключових компетентностей, та аналіз науково-методичної літератури з метою визначення понять «обчислювальне вміння» та «обчислювальна навичка».

МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ: *теоретичні* – аналіз, систематизація, узагальнення науково-методичної літератури для порівняння і зіставлення різних підходів до представленої проблеми та розкриття змісту вжитих у публікації дефініцій.

РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ

Обчислювальна навичка віднесена європейською освітянською спільнотою до переліку ключових компетентностей, які є необхідними для ефективної життєдіяльності людини в оточуючому середовищі. Загальноєвропейські тенденції знайшли відображення й у вітчизняних нормативних документах, зокрема в проекті Національної стандартної класифікації освіти (НСКО), де зазначається, що програма початкової освіти спрямована на формування елементарних умінь, у тому числі й математичних (вміння кількісного мислення, тобто *обчислювальне вміння*) [17, с. 16].

Аналіз європейських та вітчизняних документів і методичної літератури свідчить про використання авторами різних термінів: «обчислювальне вміння» та «обчислювальна навичка», що актуалізує потребу в дослідженні цих понять.

З огляду на психологічні дослідження такі поняття, як «дія», «вміння» і «навичка», є характеристикою операційних складників учіння [23], а тому існує взаємозв'язок понять «вміння» та «навичка». Однак цей зв'язок розуміється вченими неоднозначно.



Одна група вчених розуміє поняття вміння ширшим за поняття навички, і відповідно до цього підходу знання та навички є основою вміння (В. Бродовська, С. Гончаренко, В. Грушевський, І. Патрик, А. Петровський, Ю. Приходько, В. Юрченко, М. Гамезо, О. Петрова, Л. Орлова, Г. Костюк та ін.). Автори Є. Бойко, Б. Ломов, В. Чебишева під умінням розуміють можливість здійснювати будь-яку діяльність, що формується на основі кількох навичок.

Відповідно до першого підходу, поняття «уміння» визначається як:

- поєднання знань і навичок, яке забезпечує успішне виконання діяльності [4, с. 93];
- сукупність знань і навичок, що забезпечують можливість виконання певної діяльності в певних умовах і, проходячи через ряд етапів формування, в кінцевому підсумку переростає в майстерність і творчість [26, с. 379];
- готовність людини успішно виконувати діяльність, що ґрунтується на знаннях і навичках [18, с. 434] і є основою майстерності особистості [16];
- здатність належно виконувати певні дії, засновані на доцільному використанні людиною набутих знань і навичок, раніше набутого досвіду [6, с. 338] для виконання складних дій у різноманітних умовах [28, с. 143];
- володіння складною системою психічних і практичних дій, необхідних для регуляції діяльності наявними у суб'єкта знаннями і навичками [15].

Таким чином, за визначенням цих учених уміння є основою успішного виконання діяльності і результатом одержаних знань та навичок. Водночас уміння є характеристикою і діяльності (сукупність знань про спосіб діяльності), і самої особистості (його застосування) [24, с. 2] та формується як синтез знань і навичок та як оволодіння людиною сукупністю операцій, що призводять до успішного виконання тієї чи іншої діяльності [5, с. 309]. Уміння – це готовність людини ефективно виконувати дії (або діяльність) відповідно до мети й умов, у яких необхідно діяти, а навичкою О. Савченко називає усталений спосіб виконання дій, сформований у результаті багаторазових повторень [22, с. 404]. На відміну від першої групи вчених, які розглядають уміння, що базується на навичках, інша група науковців (А. Данилов, В. Зінченко, А. Смирнов, Б. Мещеряков та ін.) вважає умінням проміжний етап оволодіння новим способом дії, заснованим на якому-небудь правилі (знанні) і відповідним правильному використанню цього знання в процесі вирішення певного класу задач, а рівень *навички* досягається тоді, коли вміння у цьому способі автоматизується. Ці психологи умінням називають проміжний етап оволодіння новим способом дії, заснованим на знанні і відповідним правильним використанням цього знання в процесі вирішення певного класу задач, який ще не досяг рівня *навички* [2]. Автори Б. Ашмарін Є, А. Пулі, П. Рудик у дослідженнях з психології спорту під умінням розуміють можливість здійснювати будь-яку дію / операцію, а навичка розглядається як більш досконала стадія оволодіння діями.

Однак спільним в обох підходах до визначення вміння є те, що знання становить основу вміння, його базис. Утворення вміння є складним процесом аналітико-синтетичної діяльності кори великих півкуль головного мозку, в ході якого створюються й закріплюються асоціації між завданнями застосувати знання на практиці [6, с. 338]. Загалом умінням є свідомо контрольовані частини діяльності в головних проміжних пунктах і кінцевій меті [13]. Неоднозначність трактування поняття вміння, на нашу думку, пов'язана з тим, що вчені розглядають різні види вміння. У психології розрізняють *елементарні вміння*, які йдуть відразу за знаннями та першим досвідом дій, і вміння, які проявляються як *уміння-майстерність* у виконанні діяльності, що виникає вже після вироблення навички. Так, Р. Павелків *елементарними вміннями* називає дії, які виникають на основі знань в результаті наслідування, а *вміння-майстерність* виникають вже на основі сформованих навичок і широкого кола знань. Оскільки діяльність складається з різноманітних дій, то і вміння їх виконувати також складається з низки уміння у виконанні окремих дій та операцій, і чим складнішою є діяльність (до її складу входить значна кількість дій / операцій), тим більшою майстерністю повинні характеризуватися вміння людини [13, с. 109]. Схожі міркування знаходимо і у визначенні педагогів. Зокрема, О. Вишневський також розрізняє два види вміння: *елементарне* вміння, яке передусь навичці і яке він ще називає *первинним*, та *вміння-майстерність*, яке спирається на знання і раніше набуті навички [3, с. 41]. В. Цетлін також виокремлює *первинні* вміння і *другорядні* та розглядає їх як компонент навчальної діяльності. За її визначенням, *первинні* вміння близькі до навичок, тобто до дій, що підлягають автоматизації і підкоряються правилу, а *другорядні* відмінні від навичок і не можуть бути автоматизовані, оскільки у власній основі не мають однозначного правила і передбачають застосування евристики [29].

Як бачимо, вчені лише частково пов'язують *елементарні (первинні)* вміння та *вміння-майстерність (другорядні)* з кількістю дій / операцій, що входять до їх складу; інший бік їх співвіднесення стосується можливості алгоритмізації дій чи застосування евристики. Отже, елементарні вміння містять одну чи кілька нескладних дій / операцій і підлягають автоматизації, а вміння-майстерність, у структурі яких велика кількість дій / операцій, ще й із можливим розгалуженням, тобто врахуванням конкретних умов, не є елементарними. Вони базуються на вже сформованих навичках у виконанні дій / операцій, що їх складають, і не підлягають автоматизації.

Таким чином, обидва підходи до визначення вміння є правомірними. Зокрема, вчені, які розглядають вміння як основу – базу навички, мають на увазі елементарні (нескладні) вміння, а дослідники, які, навпаки, вважають вміння заснованою на знаннях і навичках готовністю / здатністю до виконання діяльності, досліджують складні вміння, тобто вміння-майстерність.



Більшість математичних дій, у тому числі й дій з виконання обчислень, є складними за своєю структурою, тому в нашому дослідженні дотримуємось першого підходу і вслід за Л. Фрідманом під *умінням* розуміємо свідоме застосування наявних в учня знань і навичок для виконання складних дій в різних умовах, тобто для розв'язування відповідних задач [28, с. 143].

Вихідними положеннями для нашого дослідження є те, що знання та вміння взаємопов'язані як абстрактне (ідеальне) і конкретне (дія) [12]. Знання завжди існують в нерозривному зв'язку з тими чи іншими діями (вміннями), відтак їх взаємозумовленість слід розглядати завжди у зв'язку з конкретною метою навчання. Їх якість залежить від особливостей пізнавальної діяльності, в яку вони включені, і від широти включення цих знань в різні види діяльності [25, с. 16].

Майже всі вміння у виконанні обчислень охоплюють кілька дій / операцій, їх не можна засвоїти після першого досвіду, тому в контексті нашого дослідження не можна говорити про *елементарне вміння*, яке йде відразу за знаннями і першим досвідом дій. Але водночас серед обчислювальних умінь є вміння, які підлягають автоматизації, оскільки містять невелику кількість послідовних дій / операцій, кожна з яких засвоюється на рівні навички; для таких умінь будемо використовувати термін *просте вміння*.

Також при вивченні математики в початковій школі говорити про вміння-майстерність не видається коректним. Але існують уміння у виконанні обчислень, складніші за своєю структурою, ніж розглянуті вище, що виявляється і в більшій кількості кроків, з можливими варіаціями умов – розгалуженнями; такі вміння назвемо *ускладненими*. Базис ускладнених умінь становлять прості вміння. Показником сформованості такого вміння є свідоме його перенесення в нову ситуацію, на розв'язування нових завдань. Чим ширше перенесення, тим вищий рівень умінь виявляє учень [4, с. 93].

Ймовірно, що саме таке *ускладнене вміння* Н. Істоміна називає *обчислювальним умінням*, оскільки застосовує це означення як до усних, так і до письмових обчислень і визначає його як розгорнуте здійснення операцій (одна за одною), що супроводжується усвідомленням мети, способу дій і умов їх виконання. При цьому кожна операція повинна усвідомлюватися і контролюватися [7, с. 156-157]. Отже, під *простим умінням здійснювати обчислення* розуміємо вміння виконувати дії, що містять кілька операцій, і їх вибір є однозначним. Наприклад, при порозрядному додаванні учень має виконати наступні кроки: 1) подати перший доданок у вигляді суми розрядних доданків; 2) подати другий доданок у вигляді суми розрядних доданків; 3) додати десятки; 4) додати одиниці; 5) додати одержані результати. Як бачимо, всі кроки тлумачаться однозначно й відсутні розгалуження. У цьому випадку говоримо про вміння виконувати порозрядне додавання як *просте вміння*.

В основі простого вміння лежать навички виконання окремих дій та операцій, що його складають. З іншого боку, система цих дії та операцій у процесі багаторазового вправлення підлягає автоматизації, тобто може бути засвоєною на рівні навички. Таким чином, *істотними ознаками простих умінь* є невелика кількість кроків, які можуть бути однозначно трактовані, оскільки не передбачають розгалужень.

Ці кроки складають основу *обчислювального прийому*, який у методичній концепції М. Бантової складається з ряду послідовних операцій (системи операцій), виконання яких призводить до знаходження результату необхідної арифметичної дії над цими числами. Вибір операцій у кожному прийомі визначається тими теоретичними положеннями, які використовуються в якості його теоретичної основи [1]. За визначенням Н. Істоміної, *обчислювальний прийом* можна представити у вигляді послідовності операцій, виконання кожної з яких пов'язана з певним математичним поняттям або властивістю [7, с. 156-157]. С. Скворцова прийомом обчислення називає орієнтувальну основу дії (ООД) [8, с. 19; 21, с. 24].

Водночас треба розуміти, що по мірі узагальнення прийому обчислення, його застосування для широкого кола випадків система дій та операцій може передбачати певні варіації умов, тобто розгалуження. Таким чином, *просте вміння* в результаті узагальнення й перенесення на інші випадки обчислення може перерости в *ускладнене обчислювальне вміння*.

Наприклад, при порозрядному відніманні двоцифрових чисел без переходу через розряд дії, що складають цей прийом, тлумачаться однозначно: 1) подати зменшуване у вигляді суми розрядних доданків; 2) подати від'ємник у вигляді суми розрядних доданків; 3) відняти десятки від десятків; 4) відняти одиниці від одиниць; 5) додати одержані результати. При порозрядному відніманні двоцифрових чисел з переходом через розряд дії, що складають цей прийом, також тлумачаться однозначно: 1) подати зменшуване у вигляді суми зручних доданків, де перший доданок десятки, але на 1 десяток менше; 2) подати від'ємник у вигляді суми розрядних доданків; 3) відняти десятки; 4) відняти одиниці; 5) додати одержані результати. При узагальненні прийому порозрядного віднімання двоцифрових чисел як для випадків віднімання без переходу через розряд, так і для випадків віднімання з переходом через розряд система операцій передбачає різні напрями міркування в залежності від відповіді на певне запитання: «Чи можна від одиниць зменшуваного відняти одиниці від'ємника?»; якщо можна, то зменшуване подаємо у вигляді суми розрядних доданків, якщо ні, то зменшуване подаємо у вигляді суми зручних доданків; далі міркування розгортається за однозначно визначеною схемою: відняти десятки; відняти одиниці; додати одержані результати.

Ознаками ускладнених умінь є наявність розгалужень: у залежності від результату виконання попереднього кроку реалізація дії відбувається за одним із кількох варіантів. Таких розгалужень може бути одне і більше, і, виходячи з цього, визначається складність такого вміння.



Так, на відміну від уміння у виконанні порозрядного віднімання для будь-яких випадків обчислення, яке є ускладненим, оскільки передбачає варіації на етапі оцінки можливостей віднімання одиниць певного розряду, дія письмового ділення передбачає низку кроків, більшість із яких є складними й передбачають розгалуження. Наприклад, при письмовому діленні першим кроком маємо визначити перше неповне ділене, причому ця дія містить кілька операцій: 1) визначити кількість цифр у дільнику; 2) відділити в діленому ліворуч стільки ж цифр; 3) прочитати одержане число з назвою розряду; 4) перевірити, чи можна це число розділити на дільник, щоб одержати хоч би одну одиницю цього розряду: якщо так, то знайдене число розрядних одиниць є першим неповним діленим; якщо ні, то відділяємо в діленому ліворуч ще одну цифру – одержане число розрядних одиниць і буде першим неповним діленим. Погоджуємося з думкою С. Скворцової, яка зазначила, що дія письмового ділення складна за своєю структурою і передбачає поступове виконання ряду елементарних дій, які в свою чергу, утримують декілька операцій. У випадку, коли учень здобув навичку або вміння у виконанні складної дії, він виконує всі елементарні дії спільно одну за іншою. Але при засвоєнні складної дії кожна з елементарних дій, що складають її, повинна бути засвоєною як самостійна дія [20].

У даному випадку вміння у виконанні письмового ділення є *ускладненим*, оскільки містить велику кількість кроків і передбачає розгалуження. Таких умінь у виконанні обчислень у початковому курсі математики не так багато, і вони всі стосуються або узагальнених прийомів усних обчислень, або письмових прийомів: додавання, віднімання; множення і ділення на одно- та двоцифрове число або ділення з остачею.

Оскільки і *просте вміння* у виконанні обчислень, й *ускладнене вміння* виникають уже після вироблення навички у виконанні дій / операцій, що його складають, то в нашому дослідженні дотримуємося визначення вміння в широкому сенсі як заснованої на знаннях і навичках готовності індивіда успішно виконувати певну діяльність. Тому *під обчислювальним умінням розуміємо здатність успішно здійснювати обчислювальну діяльність, яка ґрунтується на засвоєному способі дії, базованому на знаннях його теоретичних основ і навичках виконання дій та операцій, що складають прийом обчислення.*

Обчислювальні вміння класифікуємо на *прості вміння у виконанні діяльності з обчислення*, яка складається з невеликої кількості дій / операцій і не передбачає розгалуження, та на *ускладнені вміння*, які характеризуються більшою кількістю дій / операцій і містять розгалуження.

Виходячи із класифікації вмінь Т. Шамової, обчислювальне вміння в контексті розгляду способів учіння віднесемо до спеціальних умінь, які визначаються спрямованістю діяльності на зміст навчального предмета [30]. За характером діяльності, відповідно до класифікації умінь О. Боброва та А. Усової, обчислювальні вміння відносяться до практичних, тобто до таких, які учні можуть використати при вирішенні низки задач не тільки в рамках того предмета, при вивченні якого здійснюється формування даного вміння, але й на уроках з інших предметів, а також у різноманітній практичній діяльності [27, с. 5].

Педагогічні дослідження дають підстави стверджувати, що в ході вправ елементарні вміння трансформуються в елементарні навички, на основі яких формуються складніші вміння, які внаслідок вправ стають навичками більш складної будови. Як результат – одну і ту саму дію можна назвати і вмінням, і навичкою [14, с. 9]. Стосовно нашого дослідження можна стверджувати, що *просте вміння* у виконанні обчислень, хоча й базується на наявних в учня навичках, у результаті вправ *може бути автоматизоване і засвоєне ним на рівні навички більш складної будови*. Таким чином, *дію у виконанні окремих обчислень* (зокрема з реалізації усних прийомів) *можна називати і вмінням, і навичкою*. За визначенням М. Бантової, *обчислювальна навичка* – це високий ступінь оволодіння обчислювальними прийомами, а сформувати в учнів обчислювальні навички – означає, що для знаходження числового значення будь-якого виразу потрібно знати, які операції і в якій послідовності потрібно швидко виконати [1, с. 39]. У сучасних дослідженнях такого ж визначення дотримується С. Скворцова [21, с. 24].

На відміну від уміння, *навичка* на думку Н. Істоміної, характеризується згорнутим, значною мірою автоматизованим виконанням дії з пропуском проміжних операцій, коли контроль переноситься на кінцевий результат. У випадку усних обчислень, коли результат тієї чи іншої арифметичної дії учень запам'ятовує і відтворює механічно, не виконуючи при цьому проміжних операцій, учена називає автоматизованою навичкою [7, с. 156-157].

ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

Якість обчислювальних умінь – простих і ускладнених – визначається теоретичними положеннями, на підставі яких засновано прийом обчислення: знанням правил, законів, властивостей, на основі яких виконується обчислювальна діяльність, а також знаннями змісту обчислювальних прийомів / алгоритмів, наявністю в учнів навичок у виконанні окремих дій / операцій, що є складниками прийому обчислення. Отже, з одного боку, обидва види обчислювальних умінь ґрунтуються на навичках у виконанні операцій усіх дій, що складають обчислювальну діяльність, а з іншого, – лише прості вміння підлягають автоматизації й переходять у навичку.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

- [1] Бантова М. А. Система формирования вычислительных навыков. Начальная школа. 1993. № 11. С. 38–43.
- [2] Большой психологический словарь. 4-е изд., расширенное. Сост. Б. Г. Мещеряков, В. П. Зинченко. М.: АСТ Москва; СПб.: Прайм. ЕВРОЗНАК, 2009. 811 с.
- [3] Вишневський О. Теоретичні основи сучасної української педагогіки. Посібник для студентів вищих навчальних закладів. Дрогобич, 2006. 326 с.
- [4] Возрастная и педагогическая психология. Учеб. Пособие для студентов пед. институтов по спец. 2121 «Педагогика и методика нач. обучения» / М. В. Матюхина, Т. С. Михальчик, Н. Д. Прокина и др. Под ред. М. В. Гамезо и др. М., 1984. 256 с.



- [5] Гамезо М. В., Петрова Е. А., Орлова Л. М. Возрастная и педагогическая психология: Учеб. пособие для студентов всех специальностей педагогических вузов. М., 2003. 512 с.
- [6] Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. К., 1997. 375 с.
- [7] Истомина Н. Б. Методика обучения математике в начальной школе: Развивающее обучение. Смоленск, 2005. 272 с.
- [8] Коваль Л. В., Скворцова С. О. Методика навчання математики: теорія і практика: Підручник для студентів за спеціальністю 6.010100 «Початкове навчання», освітньо-кваліфікаційного рівня «бакалавр» [2-ге вид., допов. і переробл.]. Х., 2011. 414 с.
- [9] Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. Київ, 1989. 608 с.
- [10] Лодатко Є. Математична культура вчителя початкових класів. Рівне–Слов'янськ, 2011. 324 с.
- [11] Локшина О. І. Зміст шкільної освіти в країнах Європейського Союзу: теорія і практика (друга половина XX – початок XXI ст.). К., 2009. 404 с.
- [12] Орлов В. И. Знания, умения, навыки и обучение. М., 1995. 212с.
- [13] Павелків Р. В. Вікова психологія. К., 2015. 469 с.
- [14] Педагогіка. За ред. А. М. Алексюка. К, 1985. 296 с.
- [15] Петровский А. В. Общая психология. М., 1976. 479 с.
- [16] Приходько Ю. О., Юрченко В. І. Психологічний словник-довідник: Навч. посіб. 2-ге вид. К., 2014. 314 с.
- [17] Проект Національної стандартної класифікації освіти. URL: <http://naps.gov.ua/uploads/files/sod/NSKO>.
- [18] Психологічний тлумачний словник сучасних термінів вікової та педагогічної психології. URL: <http://psychology.com.ua/slovník-n/>;
- [19] Рекомендація 2018/0008 (NLE) Європейського Парламенту та Ради (ЄС). URL: <https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/recommendation-key-competences-lifelong-learning.pdf>.
- [20] Скворцова С. Вивчення письмового ділення в курсі початкової математики. «Початкова освіта». 2002. № 7 (151). С. 4–5.
- [21] Скворцова С. Прийоми обчислення в курсі математики початкової школи. Матеріали міжнародної науково-методичної конференції «Проблеми математичної освіти» (ПМО - 2017), м. Черкаси, 26-28 жовтня 2017 р. Черкаси, 2017. 248 с.
- [22] Савченко О. Я. Дидактика початкової освіти: підручник для студентів пед. факультетів. К., 2012. 504 с.
- [23] Скрипченко О. В., Долинська Л. В., Огороднійчук З. В., Булах І. С., Зелінська Т. М. Вікова та педагогічна психологія: Навч. посібник для студ. вищих навч. закл. Вид. 2-ге, доп. К., 2007. 400с.
- [24] Степашкина Л. Ю. Развитие общих учебных умений и навыков как ключевой образовательной компетенции. Интернет-журнал «Эйдос». 2005. 10 сентября. URL: <http://www.eidos.ru/journal/2005/0910-09.htm>.
- [25] Талызина Н. Ф. Формирование познавательной деятельности младших школьников. М., 1988. 256 с.
- [26] Тлумачний російсько-український словник психологічних термінів (Бродовська В. Й., Грушевський В. О., Патрик І. П.): Словник. К., 2007. 512 с.
- [27] Усова А. В. Формирование у учащихся учебных учений. М., 1987. 80 с.
- [28] Фридман Л. М. Психолого-педагогические основы обучения математики в школе: Учителю математики о пед. Психологи. М., 1983. 160 с.
- [29] Цетлин В. С. Неупреждаемость школьников и ее предупреждение. М., 1977. 120 с.
- [30] Шамова Т. И. Активизация учения школьников. М., 1979. 96 с.
- [31] Brussels, 17.1.2018 COM(2018) 24 final 2018/0008 (NLE) Proposal for a COUNCIL RECOMMENDATION on Key Competences for Lifelong Learning (Text with EEA relevance) {SWD(2018) 14 final}.

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

- [1] Bantova M. A. Systema formirovaniya vychislitelnykh navykov (The System of the Formation of Computing Skills). Nachalnaia shkola. 1993. №11. S. 38 – 43. (in Russian)
- [2] Bolshoi psikhologicheskii slovar (Concise Psychological Dictionary). 4-e uzd., rasshyrynoe. Sost. B. H. Meshcheriakov, V. P. Zyncheko. M.: AST Moskva; SPb.: Praim. EVROZNAK, 2009. 811 s. (in Russian)
- [3] Vyshnevskiy O. Teoretychni osnovy suchasnoi ukrainskoi pedahohiky (Theoretical Foundations of Modern Ukrainian Pedagogy). Posibnyk dlia studentiv vyshchykh navchalnykh zakladiv. Drohobych, 2006. 326 s. (in Ukrainian)
- [4] Vozrastnaia y pedahohyheskaia psykholohyia (Age and Pedagogical Psychology). Ucheb. Posobyie dlia studentov ped ynstytutov po spets. 2121 «Pedahohyka y metodyka nach. obucheniya» / M. V. Matiukhyna, T. S. Mykhalchuk, N. D. Prokyna y dr. Pod red. M. V. Hamezo y dr. M., 1984. 256 s. (in Russian)
- [5] Hamezo M. V., Petrova E. A., Orlova L. M. Vozrastnaia y pedahohyheskaia psykholohyia (Age and Pedagogical Psychology): Ucheb. posobyie dlia studentov vseh spetsyalnostei pedahohyheskykh vuzov. M., 2003. 512 s. (in Russian)
- [6] Honcharenko S. U. Ukrainskyi pedahohichnyi slovnyk (Ukrainian Pedagogical Dictionary). K., 1997. 375 s. (in Ukrainian)
- [7] Ystomyna N. B. Metodyka obucheniya matematyke v nachalnoi shkole: Razvyvaiushchee obucheniye (Methodology of Teaching Math in Elementary School: Developmental Training). Smolensk, 2005. 272 s. (in Russian)
- [8] Koval L. V., Skvortsova S. O. Metodyka navchannia matematyky: teoriia i praktyka (Methodology of Teaching Mathematics: Theory and Practice): Pidruchnyk dlia studentiv za spetsialnistiu 6.010100 «Pochatkove navchannia», osvitno-kvalifikatsiinoho rivnia «bakalavr» [2-he vyd., dopov. i pererobl.]. Kh., 2011. 414 s. (in Ukrainian)
- [9] Kostiuk H. S. Navchalno-vykhovnyi protses i psykichnyi rozvytok osobystosti (Educational Process and Mental Development of Personality). Kyiv, 1989. 608 s. (in Ukrainian)
- [10] Lodatko Ye. Matematychna kultura vchytelia pochatkovykh klasiv (Mathematical Culture of Elementary School Teacher). Rivne–Sloviansk, 2011. 324 s. (in Ukrainian)
- [11] Lokshyna O. I. Zmist shkilnoi osvity v krainakh Yevropeiskoho Soiuzu: teoriia i praktyka (druga polovyna XX – pochatok XXI st.) (Contents of School Education in the Countries of the European Union: Theory and Practice (Second Half of the XX - Beginning of the XXI Century)). K., 2009. 404 s. (in Ukrainian)
- [12] Orlov V. Y. Znaniya, umeniya, navyky y obucheniye (Knowledge, Skills, Habits, and Training). M., 1995. 212 s. (in Russian)
- [13] Pavelkiv R. V. Vikova psykholohyia (Age Psychology). K., 2015. 469 s. (in Ukrainian)
- [14] Pedahohyka (Pedagogy). Za red. A. M. Aleksyuka. K, 1985. 296 s. (in Ukrainian)
- [15] Petrovskiy A. V. Obschchaia psykholohyia (General Psychology). M., 1976. 479 s. (in Russian)



- [16] Prykhodko Yu. O., Yurchenko V. I. *Psykholohichniy slovnyk-dovidnyk (Psychological Dictionary-Directory): Navch.posib. 2-he vyd. K., 2014. 314 s. (in Ukrainian)*
- [17] Proekt Natsionalnoi standartnoi klasyfikatsii osvity (The Draft of National Standard Classification of Education). URL: <http://naps.gov.ua/uploads/files/sod/NSKO>. (in Ukrainian)
- [18] *Psykholohichniy tlumachnyi slovnyk suchasnykh terminiv vikovoi ta pedahohichnoi psykholohii (Psychological Thesaurus of Modern Terms of Age and Pedagogical Psychology)*. URL: <http://psychology.com.ua/slovník-n/>; (in Ukrainian)
- [19] Rekomendatsiia 2018/0008 (NLE) Yevropeiskoho Parlamentu ta Rady (leS) (Recommendation 2018/0008 (NLE) of the European Parliament and of the Council (EU)). URL: <https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/recommendation-key-competences-lifelong-learning.pdf>. (in Ukrainian)
- [20] Skvortsova S. *Vyvchennia pysmovoho dilennia v kursy pochatkovoï matematyky (The Study of Dividing in Writing in the Course of Elementary Mathematics)*. «Pochatkova osvita». 2002. № 7 (151). S. 4–5. (in Ukrainian)
- [21] Skvortsova S. *Pryiomy obchyslennia v kursy matematyky pochatkovoï shkoly (Computing Techniques in the Course of Elementary School Mathematics)*. *Materialy mizhnarodnoi naukovo-metodychnoi konferentsii «Problemy matematychnoi osvity» (PMO - 2017)*, m. Cherkasy, 26-28 zhovtnia 2017 r. Cherkasy, 2017. 248 s. (in Ukrainian)
- [22] Savchenko O. Ya. *Dydaktyka pochatkovoï osvity (Didactics of Elementary Education): pidruchnyk dlia studentiv ped. fakultetiv. K., 2012. 504 s. (in Ukrainian)*
- [23] Skrypchenko O. V., Dolynska L. V., Ohorodniichuk Z. V., Bulakh I. S., Zelinska T. M. *Vikova ta pedahohichna psykholohiia (Age and Pedagogical Psychology): Navch. posibnyk dlia stud. vyshchykh navch. zakl. Vyd. 2-he, dop. K., 2007. 400 s. (in Ukrainian)*
- [24] Stepashkina L. Yu. *Razvytye obshchykh uchebnykh umenyi y navykov kak kluichevoi obrazovatelnoi kompetentsyy (Development of General Educational skills and Habits as a Key Educational Competence)*. *Ynternet-zhurnal «Eidos»*. 2005. 10 sentiabria. URL: <http://www.eidos.ru/journal/2005/0910-09.htm>. (in Russian)
- [25] Talyzyna N. F. *Formyrovanye poznatelnoi deiatelnosti mladshykh shkolnykov (Formation of Cognitive Activity of Younger Schoolchildren)*. M., 1988. 256 s. (in Russian)
- [26] *Tlumachnyi rosiisko-ukrainskyi slovnyk psykholohichnykh terminiv (An Interpretative Russian-Ukrainian Dictionary of Psychological Terms)* (Brodovska V. Y., Hrushevskiy V. O., Patryk I. P.): Slovnyk. K., 2007. 512 s. (in Ukrainian)
- [27] Usova A. V. *Formyrovanye u uchashchykhsia uchebnykh umenyi (Formation of Students' Learning Skills)*. M., 1987. 80 s. (in Russian)
- [28] Frydman L. M. *Psykholoho-pedahohicheskiye osnovy obucheniya matematyky v shkole (Psychological and Pedagogical Foundations of Teaching Mathematics in School): Uchyteliu matematyky o ped. Psykholohy. M., 1983. 160 s. (in Russian)*
- [29] Tsetlyn V. S. *Neuspevaemost shkolnykov y ee preduprezhdenye (Unsuccessful Learning of Schoolchildren and its Prevention)*. M., 1977. 120 s. (in Russian)
- [30] Shamova T. Y. *Aktyvyzatsiya ucheniya shkolnykov (Activization of Schoolchildren's Learning)*. M., 1979. 96 s. (in Russian)
- [31] Brussels, 17.1.2018 COM(2018) 24 final 2018/0008 (NLE) Proposal for a COUNCIL RECOMMENDATION on Key Competences for Lifelong Learning (Text with EEA relevance) {SWD(2018) 14 final}. (in English)

**Світлана Романюк,**

доктор педагогічних наук, професор
кафедри педагогіки та методики початкової освіти,
Чернівецький національний університет
імені Юрія Федьковича
(м. Чернівці, Україна)

Svitlana Romanyuk,

Doctor of Pedagogic Sciences, Professor,
Department of Pedagogy and Methodology
of Primary Education,
Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University
(Chernivtsi, Ukraine)
svdelev@gmail.com

УДК 37.016:811.161.2](4+7)=(161.2)

ЕВОЛЮЦІЯ ЛІНГВОДИДАКТИЧНИХ УМОВ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В ЗАХІДНІЙ ДІАСПОРІ

Анотація. У статті проаналізовано розвиток лінгводидактичних умов навчання української мови в західній діаспорі впродовж XX – початку XXI ст. Встановлено, що в різних державах поселення українців він проходив неоднаково і залежав від умов зовнішніх (освітня та мовна політика країни проживання, наявність мережі навчальних закладів, кліматично-географічні й соціокультурні особливості життєдіяльності) та внутрішньоетнічних (мотивація до вивчення рідної мови, діяльність системи українського шкільництва, сфера побутування української мови та її суспільний престиж і перспективи використання).

Доведено, що ефективність навчання української мови в полілінгвальному середовищі залежала насамперед від формування сприятливих для цього процесу лінгводидактичних умов: наявності навчальних програм з української мови для різних типів навчальних закладів і відповідного рівня мовної підготовки учнів; використання, крім традиційних навчальних книг, новітніх навчально-методичних комплексів і технологій; впровадження методичного супроводу навчання української мови як іноземної, другої, іншої в полілінгвальному середовищі; діяльність кваліфікованих педагогічних кадрів з навчання української мови у системі рідномовного шкільництва зарубіжних українців та в державних освітніх закладах країн їх проживання.

Досвід навчання української мови в західній діаспорі заслуговує творчого використання в Україні й інших державах проживання українців, зокрема й у Карпатському регіоні.

Ключові слова: українська мова, західна діаспора, лінгводидактичні умови, рідномовне шкільництво, зарубіжні українці, Карпатський регіон, навчально-методичний супровід, педагогічні кадри.

EVOLUTION OF LINGUODIDACTIC CONDITIONS IN STUDY OF UKRAINIAN LANGUAGE IN WESTERN DIASPORA

Abstract. The article analyzes the evolution of linguodidactic conditions in study of Ukrainian language in western diaspora during XX – the beginning of XXI century. It was found that evolution in various countries, where Ukrainians settled, took place in a different way and it depended on external conditions (country of residence, educational and language policy, availability of educational establishments, climatic, geographical and sociocultural peculiarities of life-sustaining activity) and ethnic internal conditions (motivation to study native language, the system of Ukrainian schooling activity, the field of use the Ukrainian language, its social image and prospects of using). It has been proved that the effectiveness of learning Ukrainian language in polylingual environment first depended on forming favourable linguodidactic conditions for this process: availability of Ukrainian language courses of study for different types of educational establishments and for appropriate level of pupils' language proficiency; application of up-to-date teaching methods and technologies; implementation of methodical support during Ukrainian language learning as a foreign one, the second or the other one in polylingual environment; activity of qualified pedagogical staff in the system of native speaking school education of foreign Ukrainians and state educational establishments in the countries where they live. Experience of learning Ukrainian language in the western diaspora deserves creative use in Ukraine and other resident countries of Ukrainians, particularly in the Carpathian region.

Keywords: Ukrainian language, western diaspora, linguodidactic conditions, native speaking school education, foreign Ukrainians, the Carpathian region, teaching-methodical support, pedagogical staff.



ВСТУП

Постановка проблеми. Глобалізаційні процеси планетарного масштабу, які охопили нині всі галузі суспільного буття людства, не залишили осторонь і найважливішу сферу життя людини – її мовну діяльність, і насамперед комунікаційну. Остання функція, залежно від місця проживання носія мови, зазнає потужного впливу з боку мови титульної нації держави і, безперечно, з боку англійської – як мови міжнародного спілкування, якою сьогодні користується майже увесь світовий інформаційний простір. У набагато складнішій ситуації перебувають представники етнічних меншин, які в поліетнічному середовищі країн проживання прагнуть зберегти свою етнокультурну самобутність, головною ознакою якої є передусім рідна мова. До такої категорії населення сьогодні належать, за різними даними, майже 20 мільйонів українців, які проживають за межами Української держави практично на всіх континентах планети, але не втрачають зв'язків із своєю етнічною батьківщиною. Окреслена ситуація надає особливої актуальності проблемі збереження та навчання української мови в поліетнічному середовищі, спонукає до активного пошуку шляхів її вирішення, зокрема й з урахуванням напрацьованого діаспоритами лінгводидактичного та організаційно-педагогічного досвіду.

Ретроспективний аналіз розвитку рідної мови закордонних українців засвідчує, що в різних країнах світу цей процес відбувався неоднаково. Він не залежав від того, ким були носії мови – емігранти чи корінні жителі прикордонних з Україною територій, які жили на своїх етнічних землях або були розселені з метою асиміляції у віддалені регіони держав-сусідів, чікими громадянами вони згодом стали – добровільно чи волею долі і певних обставин.

Дослідженнями діаспорознавців (Б. Ажнюк, В. Євтух, В. Кемінь, П. Кононенко, В. Макар, А. Марушкевич, І. Руснак, Г. Філіпчук та ін.) з'ясовано, що найважливішим рушієм цього процесу була етнічна спільнота українців, яка сформувалася завдяки масовій еміграції населення з українських земель, що розпочалася наприкінці XIX ст. і триває донині. За цей період вона перетворилася у США і Канаді (XX – початок XXI ст.) у динамічну мобільну діаспору, яка через діяльність системи рідномовного шкільництва, громадських, політичних, культурно-просвітницьких та релігійних організацій і пресу забезпечила функціонування української мови в англomовному соціумі. Вагому роль у розбудові рідномовного середовища відіграла мовна політика країн-реципієнтів як засіб регулювання етнонаціонального розвитку, вироблення оптимальних моделей міжетнічної взаємодії та запобігання виникненню конфліктогенних ситуацій. У кожній державі проживання українців політика щодо мовної освіти національних меншин мала свої особливості в різні історичні періоди їх розвитку. Офіційна шкільна освіта ставила за мету, зокрема і в мовній сфері, цілковиту асиміляцію та акультурацію іммігрантів (10-ті – 60-ті рр. XX ст.). Проте в Канаді, Австралії і США, починаючи з 1970-их рр., вона трансформувалася в політику багатокультурності (мультикультуралізму) і юридично давала можливість етнокультурним спільнотам оволодівати рідною мовою та здійснювати ними навчально-виховний процес у системі етнічного шкільництва.

Складнішою була ситуація в прикордонних із Україною європейських державах, хоч українці переважно були там автохтонами і проживали переважно на своїх етнічних землях. Наведемо для підтвердження зазначеного як приклад сусідню в Карпатському регіоні Румунію. На її нинішній території українці відомі з другої половини XIV століття, але проживають вони здебільшого в гірській місцевості, що й позначилося відповідним чином на особливостях побуту та соціального статусу. Через це в сучасній Румунії українська мова в різних варіантах зберігається щонайменше в 100 населених пунктах повітів Марамуреш, Сату-Маре, Сучава, Караш-Северин, Тиміш, Тулча. Загальна кількість українців у Румунії за офіційними даними – понад 60 тисяч, фактично ж їх значно більше. Українські говірки на її території належать переважно до південно-західного наріччя української мови, а саме – до середньозакарпатського, гуцульського та покутсько-буковинського діалектів, за винятком говірок Добруджі, які відносять до степового говору. Зрештою, місце поселення і проживання, складні географічні та кліматичні умови також суттєво впливають, особливо в гірських регіонах, на діяльність загальноосвітніх навчальних закладів, зокрема й на вивчення в них української мови.

МЕТА І ЗАВДАННЯ ДОСЛІДЖЕННЯ

Мета статті – виявити лінгводидактичні умови, що забезпечують ефективність навчання української мови в полілінгвальному середовищі західної діаспори.

Завдання дослідження: здійснити аналіз наукової літератури з проблеми навчання української мови в багатомовному соціумі держав проживання українців.

Виокремити основні етапи розвитку лінгводидактичного забезпечення навчання української мови в умовах західної діаспори впродовж минулого століття.

Охарактеризувати основні лінгводидактичні умови ефективного навчання української мови в системі рідномовного шкільництва зарубіжних українців.

МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ: для досягнення мети і виконання завдань дослідження використано такі теоретичні методи: аналіз і систематизація наукової літератури – для визначення стану вивчення окресленої проблеми; порівняльно-зіставний – для з'ясування особливостей організації навчання української мови в різних державах проживання українців; історико-генетичний та хронологічний – для встановлення основних етапів розвитку лінгводидактичних умов навчання української мови в західній діаспорі; структурно-логічний, який дав можливість проаналізувати зміст та організаційно-педагогічні форми навчання української мови в полілінгвальному середовищі.

РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ

Реалізація мовної політики в іншомовному середовищі країн проживання українців (Австралія, Канада) базувалася на засадах білінгвізму, який неодмінно зумовлює витіснення рідної мови етнічних меншин із сфери



суспільного життя та її поступове зникнення з лінгвістичного простору. Ідентичні лінгвосоціальні процеси проходили і в українській діаспорі Великобританії та США, двомовні програми яких спрямовані в основному на підтримку навчання іноземних мов і тільки формально на вивчення етнічних мов. Окреслені засади державної мовної політики з перших років імміграції викликали супротив українців і зумовили зародження їх рідномовного шкільництва. Становлення його як освітньої системи проходило по-різному і залежало від темпів імміграції українців до країн поселення, особливостей їх вживання у новий соціум, мовної політики держав-реципієнтів. У кожній з досліджуваних нами країн сформувалася самобутня система українського шкільництва, яка включає дитячі садочки, рідні (початкові) школи і курси українознавства, бурси / інститути (Канада), садочки, класи передшкілля, парафіяльні школи і школи українознавства (США), садки, школи українознавства (Австралія, Великобританія). Незважаючи на структурне розмаїття, термін навчання в них складає 10-12 років, українська мова є основним предметом і мовою навчання. Завершується її вивчення матуральним (випускним) іспитом. Забезпечення суспільного престижу рідної мови належить до найактуальніших завдань української діаспори на сучасному етапі її життєдіяльності [4].

Зазначимо, що шкільна реформа 1948 року в Румунії також дала можливість для розвитку середньої і вищої освіти українською мовою. Впродовж першого десятиліття тут діяло 120 народних шкіл з українською мовою навчання (приблизно 200 українських учителів і майже 10 000 учнів) та паралельні класи з українською мовою навчання в гімназіях у Сереті, Сиготі й Сучаві (за 1957 – 77 випускників) і в педагогічних школах: в Сереті, Сиготі й Тульчі (за 1957 – 54 випускники). Для шкіл було створено різномірні підручники українською мовою, серед них «Курс історичної граматики української мови» М. Павлюка та «Румунсько-український словник» (30 000 слів) і «Українсько-румунський словник» (35000 слів) – обидва за ред. Ю. Кокотайла [1].

Проте у сучасній Румунії немає дошкільних закладів та початкової, восьмирічної і середньої школи з викладанням українською мовою. В 63 школах у місцях компактного проживання української меншини українська мова викладається як предмет (здебільшого факультативно та за бажанням, тобто в позаурочний час). Українською мовою навчання проводиться лише в Ліцеї імені Т. Шевченка (м. Сігету Мармаціей, Мараморщина). Навчальний заклад відроджений у 1997 р. На базі ліцею ім. Лацку Воде (м. Сірет Сучавського повіту) у 2011 році також відкрито український ліцей.

Щодо вищої освіти, то сьогодні в трьох румунських університетах є відділення української мови, відкриті наприкінці минулого століття. Тут щорічно навчається, як правило, 10 – 15 студентів, які, однак, через державну політику в галузі освіти, зокрема й мовної, мають серйозні проблеми з працевлаштуванням.

У Бухарестському університеті на факультеті іноземних мов та літератури, при кафедрі слов'янських мов та літератур діє секція української мови і літератури. У Сучавському університеті Штефана чел Маре на факультеті філології та комунікативних наук при кафедрі румунської мови та літератури діє відділення української мови і літератури. В університеті Бабеш-Боліай, м. Клуж Напока, українське відділення було засноване в 1999 році. На факультеті філології при кафедрі слов'янської філології діє секція української мови та літератури [2].

Аналіз теоретичних засад розвитку рідномовної освіти українців у західній діаспорі дав можливість виявити особливості, які впливають на функціонування української мови в полілінгвальному середовищі. До них належать: особиста позиція / потреба мовця у виборі мови спілкування, що розширює або звужує сферу її побутування; ставлення етнічної громади до рідної мови як засобу формування громадських відносин, національно-мовної свідомості та консолідації спільноти, виокремлення її як цілісності з-поміж інших етнічних груп; домінування англійської мови як соціального інституту, що забезпечує буденність / природність асиміляції носіїв національних мов; потужна мовна інтерференція з боку англійської мови – державної, офіційної, мови титульної нації на фонетичному, лексичному та синтаксичному рівнях; реалізація концепції навчання української мови в умовах діаспори як основи самозбереження і саморозвитку етнічної громади, що перебуває в залежності від зовнішніх та внутрішніх факторів [6].

Провідними навчальними предметами в системі рідномовного шкільництва західної діаспори визначено українську мову та літературу, які прилучають іншомовного школяра до краси українського слова, забезпечують формування комунікативної компетентності учнів, навичок використання набутих знань у різних життєвих ситуаціях спілкування. Формуванню національної свідомості та етнічної самобутності, патріотичних рис характеру, розширенню інформації про Україну сприяє також вивчення історії України, географії України, української культури.

Водночас ретроспективний комплексний аналіз джерельної бази показав, що впродовж першої половини ХХ ст. теоретичними проблемами навчання української мови у США і Канаді через відсутність науково-педагогічних кадрів майже ніхто не займався. Педагоги української діаспори у своїй практичній діяльності користувалися положеннями лінгводидактики, які обґрунтували І. Огієнко (принципи науковості, доступності, свідомості, систематичності, послідовності, наступності, емоційності, простоти та ясності викладу навчального матеріалу і ін.) та С. Русова (форми навчання рідної мови — усна розмовна мова, робота з навчальною літературою та графічними засобами; досконале володіння вчителем літературною мовою; формування культури мовлення дитини; оволодіння граматикую як «алгеброю» мови тощо) [3].

У процесі дослідження виявлено, що новий етап у виробленні теоретичних засад рідномовної освіти українців діаспори пов'язаний з діяльністю педагогів другої половини ХХ ст. (І. Петрів, Р. Задеснянський, В. Луців, Д. Кислиця, Н. Попіль, Д. Чопик, Б. Шкандрій і ін.).



На підставі порівняльного аналізу доведено, що найбільш проблемним було навчання української мови в умовах офіційного білінгвізму та багатокультурності, оскільки цей процес забезпечував у першу чергу засвоєння офіційної в суспільстві мови. Водночас узагальнення досвіду українських лінгводидактів (Б. Білаш, О. Білаш, М. Єнкала, С. Василюшин, П. Ковалів, М. Савдик, П. Сембалюк, Яр Славутич, Д. Чопик) доводить, що і в двомовному середовищі напрацьовано ефективну систему навчання етнічних мов (програми повного, неповного, раннього мовного заглиблення, серцева мовна програма, курс вивчення української мови як другої) та їх навчально-методичний супровід (підручники, навчальні посібники, методичні комплекси). Досвід засвідчує, що двомовна система в умовах білінгвізму забезпечує ефективність опанування мови на комунікативному рівні та формування мовної особистості зарубіжного українця. Використання інноваційних підходів і технологій підвищує ефективність навчання рідної мови у білінгвальному просторі.

Зазначимо, що в розвитку лінгводидактичних умов навчання української мови в західній діаспорі чітко простежуються такі періоди:

I період (кінець XIX – перша половина XX ст.) – пошук ефективних умов навчання рідної мови у західній українській діаспорі (Канада, США) на основі особистого досвіду педагогів;

II період (друга половина XX – початок XXI ст.) – наукові засади розвитку рідномовної освіти зарубіжних українців. У перший період розв'язанню лінгводидактичних проблем сприяло використання дидактичних ідей, викладених у працях Б. Заклинського, А. Крушельницького, М. Матвійчука, І. Огієнка, С. Русової, В. Сімовича, С. Смаль-Стоцького, та виданих у Галичині й на Буковині навчальних книг для рідномовної освіти українців.

Зміст навчання української мови в західній діаспорі другої половини XX ст. визначений програмами та відповідно укладеними підручниками з української мови, букварями і читанками П. Волиняка, М. Дейко, К. Кисілевського, А. Крушельницького, М. Овчаренко, М. Савдик та ін. Використання їх у навчальному процесі було спрямоване на формування лінгвістичних знань та комунікативних компетенцій учнів рідномовного шкільництва в англомовному середовищі Австралії, Великобританії, Канади і США. Програми побудовані за принципом концентризму, який забезпечував повторюваність вивченого матеріалу та його глибше засвоєння, сприяв досягненню визначеного рівня сформованості вмій у різних видах мовленнєвої діяльності [3].

Важливою умовою підвищення ефективності навчання української мови була організація навчального процесу залежно від типу рідної школи, наявності в них відділів (класів) та вчителів, навчально-методичного забезпечення, структури навчальних занять. Українська мова в рідних школах вивчається як цілість з використанням різноманітних методів, прийомів і засобів. Перевага у навчанні надається зорово-слуховому та ігровому методам, застосуванню інтерактивних технологій, врахуванню індивідуальних особливостей учнів та їх рівня оволодіння мовою, використанню в з'єднаних класах збірної, індивідуальної та самостійної форм навчальної праці [4].

Виявлено, що ефективність підготовки майбутніх учителів рідномовного та державного шкільництва у навчальних закладах США, Канади та Австралії забезпечувало використання методів активного / інтерактивного, різнорівневого навчання, індивідуального і диференційованого підходів, рольових ігор, навчальних майстерень, модульних технологій, мікрвикладання, методичних презентацій. Підвищенню їх професійної компетентності сприяло проведення педагогічної практики, яка впродовж досліджуваного періоду зазнала суттєвих змін і нині охоплює різні терміни (від чотирьох місяців до цілого навчального року) та відбувається в різних формах залежно від університетської моделі підготовки вчителя.

Гострою залишається проблема підготовки педагогічних кадрів для українського шкільництва в Румунії, незважаючи на те, що тут із вересня 1999 року на філологічному факультеті Клузького університету в межах кафедри слов'янської філології існує відділення української мови й літератури, на яке щорічно набирають на бюджетній основі до 10 студентів. Українська мова і література студентами вивчається як перший фах, як другу спеціальність вони опановують румунську або іноземну (переважно англійську) філологію. Практично всі студенти українського відділення є представниками української національної меншини з Мароморощини, переважно із сіл з численним українським населенням. Термін навчання – чотири роки (так на філологічному факультеті Клузького університету), протягом цього часу студентам читаються як обов'язкові, так і дисципліни вільного вибору.

До викладання української мови і літератури в Клузькому університеті залучаються й викладачі вузів з України. Так, у м. Клуз певний час працював доцент кафедри української мови Ужгородського національного університету Михайло Кондор. Окрім Клузького університету, українське відділення було засновано і у Сучавському (1999 р.), а в Бухарестському університеті при кафедрі слов'янських мов відкрито лише секцію української мови та літератури (для прикладу: у Чернівецькому національному університеті імені Юрія Федьковича, де я працюю із студентами магістратури цієї спеціальності). Тут викладає відомий український учений, доктор філології, автор кількох десятків українських підручників для шкіл Румунії Іван Ребушапка [1]. Програми вивчення української мови і літератури в них однакові.

Варто взяти до уваги й те, що в перші роки діяльності українських шкіл у діаспорі перед їх педагогами гостро постала проблема забезпечення навчального процесу підручниками. Видані в Україні букварі, читанки їх не завжди задовольняли, оскільки не відображали реалій країн проживання і відповідно не сприймалися учнями. Для їх створення в діаспорі було вироблено певні психолого-педагогічні вимоги: відображення умов життя дітей, доступність, різноманітність тематики творів та авторів, виховна спрямованість текстів, відповідність їх сучасному



рівню науки, наявність значної кількості ілюстрацій, які пояснювали б головні думки тексту. Допоміжним матеріалом мають бути дидактично-методичні, виховні завдання та рекомендації, що дають можливість учителю урізноманітнювати методи і прийоми навчальної діяльності учнів та підвищувати її ефективність.

Зверталася особлива увага на зовнішнє оформлення навчальних книг, їх логічну побудову, відповідний до віку учнів підбір шрифтів та ілюстрацій. Моральну основу підручників, насамперед букварів і читанок, мали складати християнська релігія, глибокі патріотичні засади, найсуттєвіші відомості з українознавства. Підручники повинні бути написані сучасною літературною українською мовою. Дидактичний апарат їх покликаний привчити учня самостійно мислити, розвивати техніку і культуру усної та писемної мови. Таким вимогам в основному відповідали підручники П. Волиняка, М. Дейко, Л. Демолович, К. Кисілевського, П. Коваліва, Д. Кислиці, М. Матвійчука, П. Миролюбного, М. Овчаренко, Е. Пеленського, Б. Романенчука, С. Чорнія, І. Шклянки, Ю. Шереха, створені для системи рідномовного шкільництва українців західної діаспори.

З урахуванням цих вимог, але з акцентом на комунікативно-діяльнісний підхід у навчанні української мови в державних двомовних школах на основі зорово-слухового методу створили підручники Яр Славутич, Р. Франко, С. Ципівник, С. Васишин, Г. Мізь та ін. Навчальний матеріал у них побудований у формі діалогів, написаних нормативною українською літературною мовою, їх зміст вдало доповнюють відповідні сюжетні малюнки і тексти, що відображають події та явища з навколишнього середовища учнів, з минулого і сьогодення України, життя канадських українців. Для розвитку творчих здібностей школярів запропоновано різного роду вправи, завдання, ігри, тексти пісень з нотами і ритмічні вправи до них. У системі державного шкільництва використовувались також підручники Б. Білаша, О. Безушко, Я. Козловського, Н. Лаб'юка, Н. Мельник, О. Піп, В. Савчука, Н. Сартена, побудовані на традиційних теоретико-методичних засадах. Дані підручники пронизані високою національною ідеєю, глибоким патріотичним пафосом, різноманітні за змістом. Забезпечує активну пізнавальну роботу з підручником його оформлення і дидактичний апарат, наявність малюнків, цікавих невеличких текстів, завдань і запитань до них, додатковий коментар та словничок українських слів.

На нашу думку, найважливішими здобутками теорії і практики навчання української мови в діаспорі на сучасному етапі є програма та навчально-методичний комплекс «Нова» 1-6 (автор О. Білаш), який включає серію навчально-методичних матеріалів для українського мовного розвитку учнів державних шкіл, методичні матеріали для вчителів та батьків школярів. Завдяки інноваційним лінгводидактичним підходам програма «Нова» набула поширення в українському шкільництві Австралії, Великобританії, Канади, США та інших країн. Зрештою, комплекс можна використовувати і в українських класах у Румунії.

У лінгводидактичному забезпеченні рідномовної освіти зарубіжних українців активно використовувалися навчальні посібники, присвячені вирішенню найбільш складних мовних проблем (С. Даюк, П. Ковалів, Я. Козловський, Б. Романенчук, Я. Рудницький, Д. Соловей, Ю. Шерех та ін.). Вміщені в них навчальні матеріали і дидактичний апарат сприяли підвищенню мотивації учнів до навчання мови, забезпечували активізацію їх пізнавальної діяльності та полегшували розуміння і засвоєння лінгвістичних понять, практичне використання набутих знань в усному і писемному мовленні.

Сьогодні розвиток рідномовної освіти зарубіжних українців спрямований на утвердження в їх комунікаційному просторі літературної української мови, оскільки саме вона служить засобом їх порозуміння і єднання не тільки в межах етнічної спільноти, а й у середовищі світового українства. У цьому контексті особливого значення набуло впровадження у процес навчання української мови сучасних навчальних, навчально-методичних засобів та педагогічних технологій, авторами яких були працівники Канадського інституту українських студій Едмонтського університету та творчі педагоги українського шкільництва в інших країнах.

Спільними в розвитку теорії і практики навчання української мови в Україні і західній українській діаспорі є такі тенденції:

- розвиток рідномовної освіти українців у контексті мовної політики держав проживання, яка надає широкі можливості для розвитку офіційної / державної мови і мов національних меншин / діаспорних громад;
- розширення контактів учених, педагогів та громадських діячів України й української діаспори у сфері рідномовної освіти, що сприяє взаємозбагаченню теорії і практики навчання української мови як рідної / іноземної в полілінгвальному середовищі;
- пошук сучасних організаційно-педагогічних основ та науково-методичних підходів до навчання української мови як засобу спілкування, освоєння соціального досвіду попередніх поколінь, формування національної самосвідомості і патріотичного виховання її носіїв;
- формування позитивної мотивації зарубіжних українців і громадян України до вивчення української мови як рідної, державної, іноземної, розширення сфери її вживання та підвищення соціального статусу;
- протистояння згубному впливу асиміляційних процесів, потужній агресії з боку англійської мови, яка зумовлює звуження сфери вживання української мови та знижує рівень культури мовлення її носіїв.

Вважаємо, що у вирішенні проблем, з якими стикаються зарубіжні українці в розвитку рідномовної освіти, важливу роль покликана відіграти Українська держава, адже згідно з Конституцією України та інших законодавчих актів вона повинна сприяти українцям в інших країнах світу у збереженні етнокультурної самобутності, і насамперед рідної мови як головної ознаки нації.



ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

Вивчення досвіду організації навчання української мови в західній діаспорі дає підстави стверджувати, що ефективність цього процесу залежить від створення відповідних лінгводидактичних умов. До них відносимо:

1. Наявність в організаторів та педагогів українського шкільництва в діаспорі навчальних програм з української мови, які відповідають сучасним досягненням української лінгвістики та лінгводидактики і враховують особливості навчання української мови в іншомовному середовищі та рівень мовної компетенції підростаючих поколінь зарубіжних українців.

2. Використання в навчанні української мови, крім традиційних, що витримали іспит часом, підручників з початкового навчання рідної мови, виданих у першій половині ХХ ст. на західноукраїнських землях та в Канаді, сучасних навчально-методичних комплексів і освітніх технологій, авторами яких є О. Білаш, С. Васишин, Яр Славутич, Р. Франко та ін.

3. Відповідний науково-методичний супровід (статті, методичні розробки і посібники, публікації в педагогічній пресі тощо) навчання української мови в полілінгвальному середовищі, створений такими відомими лінгводидактами, як Б. Білаш, О. Білаш, П. Волиняк, М. Дейко, К. Кисілевський, І. Огієнко, Яр Славутич, С. Ципівник та ін. Їх творчі напрацювання і методичні знахідки дали можливість педагогам українського шкільництва в діаспорі вдосконалювати процес навчання рідної мови молодій генерації закордонних українців і можуть успішно використовуватись в освітньому просторі сучасної України.

4. Найголовнішою умовою ефективного навчання української мови в діаспорі вважаємо наявність кваліфікованих педагогічних кадрів, які досконало володіють сучасними технологіями навчання української мови як другої / іноземної / іншої, а також підтримку лінгводидактичного забезпечення навчання української мови в діаспорі з боку Української держави, яка повинна займатися цим відповідно до власної Конституції та інших законодавчих актів.

5. Досвід навчання української мови та лінгводидактичні умови забезпечення цього процесу в західній діаспорі заслуговують використання в системі освіти України, насамперед у забезпеченні вивчення української мови як державної у школах з мовами навчання національних меншин, і сприятиме практичному втіленню в життя положень Закону України «Про освіту», які неадекватно сприймають сусідні по Карпатському регіону держави, де не мають відповідних умов для задоволення своїх етнокультурних запитів місцеві українці.

Упровадження визначених лінгводидактичних умов у навчання української мови в системі рідномовного та державного шкільництва уможливить суттєве підвищення рівня ефективності цього процесу в закладах рідномовної освіти зарубіжних українців та у вітчизняній освітній галузі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

- [1] Кухаренко Р. Українці в Румунії. URL: Gazeta.ua.
- [2] Рендюк Т. Г. Українці Румунії: національно-культурне життя та взаємовідносини з державною владою. К.: Інститут історії України НАНУ України, 2010. 150 с.
- [3] Романюк С. З. Розвиток рідномовної освіти українців у західній діаспорі (XX – початок XXI століття): монографія. Чернівці : Чернівецький національний університет, 2015. 518 с.
- [4] Руснак І. С. Розвиток українського шкільництва в Канаді (кінець XIX – XX століття). Чернівці: Рута, 2000. 384 с.
- [5] Українська діаспора в Румунії. URL: buktolerance.com.ua/ ? pageid=8.
- [6] Baker C. Foundations of Bilingual Education and Bilingualism / C. Baker. Clevedon; Philadelphia: Adelaide, 1995. 284 p.

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

- [1] Kухarenko R. Ukrajinci v Rumuniji (Ukrainians in Romania). URL: Gazeta.ua. (in Ukrainian)
- [2] Rendjuk T. Gh. Ukrajinci Rumuniji: nacionaljno-kulturne zhyttja ta vzajemovidnosyny z derzhavnoju vladoju (Ukrainians in Romania: national and cultural life and relationships with state authorities). K.: Instytut istoriji Ukrajinny NANUkrainy, 2010. 150 s. (in Ukrainian)
- [3] Romanjuk S. Z. Rozvytok ridnomovnoji osvity ukrajinciv u zakhidnij diaspori (XX – pochatok XXI stolittja) (Development of native language education of Ukrainians in the western diaspora (XX - early XXI century): monohrafija. Chernivci : Cherniveckjky nacionaljnij universytet, 2015. 518 s. (in Ukrainian)
- [4] Rusnak I. S. Rozvytok ukrajinsjkogho shkyljnyctva v Kanadi (kinecj XIX – XX stolittja) (The development of Ukrainian schooling in Canada (end of the XIX – XX centuries). Chernivci: Ruta, 2000. 384 s. (in Ukrainian)
- [5] Ukrajinsjka diaspora v Rumuniji (Ukrainian Diaspora in Romania). URL: buktolerance.com.ua/ ? pageid=8. (in Ukrainian)
- [6] Baker C. Foundations of Bilingual Education and Bilingualism / C. Baker. Clevedon; Philadelphia: Adelaide, 1995. 284 r. (in English)

**Іван Руснак,**

доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри іноземних мов,
Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія
(м. Хмельницький, Україна)

Ivan Rusnak,

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Head of the Department of Foreign Languages,
Khmelnytsky Humanitarian and Pedagogic Academy
(Khmelnytsky, Ukraine)
ivan_rusnak49@ukr.net

**Наталія Ситник,**

кандидат педагогічних наук, асистент
кафедри педагогіки та методики початкової освіти,
Чернівецький національний університет
імені Юрія Федьковича
(м. Чернівці, Україна)

Natalia Sitnik,

PhD in Education, teaching assistant. Department of
Pedagogy and Methodology of Primary Education
Yurii Fedkovych Chernivtsi National University
(Chernivtsi, Ukraine)
nataliasytnyk82@gmail.com

УДК 37.014.005.412(477/71) «19 /20»(09)(043.3)

СПІВПРАЦЯ УНІВЕРСИТЕТІВ УКРАЇНИ ТА КАНАДИ ЯК ЧИННИК РОЗВИТКУ ВІТЧИЗНЯНОЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Анотація. У статті розкривається еволюція українсько-канадських зв'язків у галузі вищої освіти. Акцентується увага на ролі наукових й освітніх відносин між університетами України та Канади в розбудові вітчизняної системи вищої освіти як складової світового освітнього простору. Аналізуються напрями, форми і види співпраці між університетами Канади і України впродовж другої половини ХХ – початку ХХІ ст. Обґрунтовується позитивний вплив співробітництва Канади та України на підвищення кваліфікації педагогічних кадрів незалежної Української держави та підготовку науково-педагогічних працівників для вітчизняної системи вищої освіти.

Ключові слова: українсько-канадські освітні зв'язки, вітчизняна вища освіта, університети України, університети Канади, форми міжуніверситетської співпраці в галузі освіти та науки.

COOPERATION OF UKRAINIAN AND CANADIAN UNIVERSITIES AS A FACTOR OF DOMESTIC HIGHER EDUCATION DEVELOPMENT

Abstract. The article reveals the evolution of Ukrainian-Canadian ties in the field of higher education. Attention is drawn to the role of scientific and educational relationship between Ukrainian and Canadian Universities in the development of domestic higher education system as a part of international educational space. Directions, forms and types of cooperation between Ukrainian and Canadian Universities during the second part of XX – the beginning of XXI century are analyzed. The positive impact of Canadian cooperation on advanced training of pedagogical staff in independent Ukrainian State and scientific-pedagogical staff training for domestic system of higher education has been substantiated.

Keywords: Ukrainian-Canadian educational ties, domestic higher education, Ukrainian Universities, Canadian Universities, types of cooperation between Universities in the field of education and science.



ВСТУП

Постановка проблеми. В умовах швидкозмінного сьогодення, динаміку розвитку якого визначають глобалізаційні процеси планетарного масштабу, майбутнє людської цивілізації у значній мірі залежить від взаєморозуміння між різними народами світу, співпраці провідних і менш розвинутих держав у вирішенні питань політичного, соціально-економічного, екологічного, культурного, наукового та освітнього характеру, об'єднання зусиль у збереженні життя на Землі і самої планети. Розвиток сучасних суспільних реалій спонукає вчених і педагогів до спільного пошуку ефективних засобів вирішення проблем як локального, так і глобального значення, від яких залежить прогрес усього людства.

Успішність інтеграції системи вищої освіти України у європейський і світовий освітній простір також узалежнена від наявності ефективного співробітництва як на міжнародному, так і на міжвузівському рівні. З проголошенням незалежності нашої держави діяльність органів управління освітою, а також окремих вищих навчальних закладів та наукових установ у цій сфері значно активізувалася і з кожним роком цілком закономірно набуває прискорення. Проте аналіз наявної практики міжнародної співпраці, яка загалом позитивно впливає на ефективність і якість діяльності вітчизняних закладів вищої освіти, ще не набула системного характеру і не привернула належної уваги дослідників як в Україні, так і за її межами, хоча потреба в них, безперечно, є.

МЕТА І ЗАВДАННЯ ДОСЛІДЖЕННЯ.

Мета дослідження полягає в аналізі становлення і розвитку наукових та освітніх зв'язків між університетами України та Канади і визначенні їх ролі в розбудові вітчизняної вищої освіти.

Завдання дослідження.

1. Виокремити передумови становлення і розвитку українсько-канадських зв'язків у галузі вищої освіти.
2. Проаналізувати напрями, зміст, шляхи і форми співробітництва університетів України та Канади в другій половині ХХ – на початку ХІХ ст.
3. Визначити роль українсько-канадської співпраці у реформуванні системи вищої освіти в Україні, збагаченні її прогресивними зарубіжними педагогічними здобутками.

МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ: для досягнення мети і виконання поставлених завдань використано такі методи наукового пошуку: історико-генетичний аналіз – для виявлення передумов зародження й розвитку українсько-канадського співробітництва в сфері університетської освіти; історико-ретроспективний аналіз матеріалів періодичних видань, документації громадських організацій та державних органів, наукової літератури – для визначення напрямів, змісту, шляхів і форм співробітництва університетів України та Канади і його ролі в збагаченні освітньої системи України зарубіжним педагогічним досвідом.

РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ

Розвиток українсько-канадських зв'язків у галузі культури в другій половині ХХ ст. зумовив встановлення освітніх зв'язків між Україною та провінцією Саскачеван. Вважаємо цей факт не випадковим. Адже іммігранти з українських земель ще наприкінці ХІХ ст. були одними з перших поселенців у її преріях і перетворили дикі степи в родючі землі. Тут вони розбудовували свою «малу Україну», творили матеріальні і духовні цінності, які допомагали їм зберігати свою етнокультурну самість і водночас збагачували самобутню канадську етнічну мозаїку. У цій провінції сформувалася й успішно діяла потужна система українських культурно-просвітницьких установ та рідномовного шкільництва, що стали основними чинниками формування української спільноти як етносоціокультурного феномена в поліетнічному середовищі Канади й забезпечують її життєдіяльність у державі поселення / народження уже впродовж другого століття.

Прагнучи забезпечити майбутність української громади в Канаді, Саскачеванський університет першим у цій країні в 1944 р. ввів офіційне навчання української мови як неакредитованого курсу. Успішно діяло тут Саскачеванське товариство вчителів української мови [3, с. 30–34]. Українці також працювали на різних посадах у місцевому міністерстві освіти та в університеті. Вважаємо, що якраз ці чинники найбільшою мірою сприяли тому, що в 1977 р. Саскачеванський університет став першим північноамериканським університетом, який підписав угоду про співпрацю з університетом в Радянській Україні, а саме з Чернівецьким державним університетом.

Співпраця двох вищих навчальних закладів, незважаючи на ідеологічне протистояння суспільних систем УРСР й Канади, розвивалася досить швидко. Вже наступного літа м. Чернівці відвідала група деканів – Мак Келум, Нільсон і Черрі, яка, відповідно, мала на меті вияснити можливості взаємодії в галузі вищої освіти, а також у сфері природничих та гуманітарних наук. У вересні того ж 1978 р. Канаду вперше з офіційним візитом відвідала делегація Чернівецького університету на чолі з ректором К. Червінським. До неї входили декан історичного факультету Ю. Макар і старший викладач кафедри англійської мови Р. Турчин. Цей візит завершив перший етап співпраці – взаємне ознайомлення з навчальним процесом і постановкою та можливостями обміну в науково-дослідній галузі.

Відповідно до угоди, перша група канадських студентів прибула до Чернівців улітку 1978 р. Очолила її тодішній керівник кафедри української мови Саскачеванського університету доктор Р. Франко. На восьмитижневу програму прибуло п'ять студентів. Вони вивчали українську мову, літературу, слухали лекції з історії та культури України. Однак тут виникли і певні проблеми. Слід зазначити, що українська сторона при складанні навчальних програм для канадських студентів не врахувала їхнього рівня володіння українською мовою. Організатори навчання вважали, що оскільки вони українського походження, то само собою повинні знати рідну мову. Канадські студенти загалом українською мовою володіли, але не настільки, щоб зрозуміти ті «високі мовні матерії», які розглядалися



на заняттях цих перших, що далі стали традиційними, мовно-культурних курсів. Тож довелося програму перебудувати вже в процесі їх роботи. Проте цей візит канадських студентів в Україну закінчився успішно.

Упродовж наступних кількох років із саскачеванськими студентами приїздив професор відділу загального мовознавства Торонтського університету Е. Бурштинський – високоерудована, віддана науці й навчанню молоді людина, котра зробила помітний вклад у розвиток співпраці двох університетів. До речі, професор Е. Бурштинський уможливив співпрацю на особистій основі науковцям Чернівецького і Торонтського університетів, допоміг науковою літературою та навчальними посібниками чернівецьким ученим і педагогам.

Однак, як слушно зазначає відомий діаспорознавець Ю. Макар, на перешкоді повноцінному обмінові між обома університетами у ті, тепер уже досить віддалені, роки стала тодішня загальнодержавна політика СРСР, яка декларувала бажання до міжнародної співпраці, а насправді не допускала (там, де могла) виїзду радянської, особливо студентської, молоді за кордон, щоб та «не заражалася нездоровим духом», або, крий Боже, «заразившись», не пробувала там залишитися. Як наслідок, протягом 1977–1979 рр. м. Чернівці відвідало 9 канадських студентів та 8 викладачів, два з них із студентами, а інші у складі офіційних делегацій. Проте з Чернівецького університету до Саскатуни поїхало за той же час лише 8 викладачів, з них троє входили до складу вищезгаданої офіційної делегації. Щоправда, на жаль, лише для співпраці загалом. Бо ті, хто відвідав Канаду, вже тоді змогли зібрати цікавий матеріал для своїх наукових досліджень і для вдосконалення навчального процесу в Чернівецькому державному університеті. Канадській стороні важко було зрозуміти, чому українська не виконує умов договору і не відправляє своїх студентів до Саскачеванського університету, адже обмін студентами мав бути стрижнем співпраці [6, с. 14].

Необхідно зазначити, що відрядити чернівецьких студентів до Саскачеванського університету вдалося лише наприкінці 80-х рр. ХХ ст., тобто під час горбачовської перебудови, а точніше, тільки напередодні розпаду Радянського Союзу. Першу таку делегацію очолював співавтор цієї статті – тоді доцент кафедри української літератури. З того часу і дотепер студенти Чернівецького університету постійно перебувають у своїх канадських партнерів, здебільшого на семестровому навчанні, групами по три особи. Найактивнішу участь у цій формі співпраці беруть студенти факультету іноземних мов, історичного, економічного та юридичного факультетів. Вони набувають у Канаді не лише знання англійської чи французької мов. Туди вони тепер їдуть, володіючи ними на достатньому рівні, щоб могли засвоювати знання та набиратися досвіду в обраній ними фаховій галузі – економіка, історія, міжнародні відносини, політологія, право, інноваційні технології навчання іноземних мов.

Потік канадських студентів у зворотному напрямі останніми роками дещо збузився. До Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича приїздять в основному на короткотривалі програми студенти-економісти на чолі з Б. Кіщуком [6, с. 14].

У процесі розвитку співпраці обох університетів угоди спочатку поновлювалися через кожні п'ять років, а починаючи з 1987 р., вони укладаються на десять років, але конкретизуються робочими програмами на кожних два-три роки.

Найбільш плідними виявилися наукові взаємини Чернівецького та Саскачеванського університетів. Вони розвивалися шляхом обміну інформацією, архівними і друкованими матеріалами, обміну науковцями в різних ділянках знань, проведення спільних наукових конференцій, видання за їх наслідками матеріалів та написання дисертацій.

Ще однією формою наукової співпраці між обома університетами є спільне проведення конференцій або запрошення на наукові форуми колег з університету-побратима. Першим таким форумом стала Всесоюзна етнографічна конференція, проведена в м. Чернівцях у 1984 р. спільно з Інститутом етнографії АН СРСР. У її рамках уперше працювала українсько-канадська секція, на якій змістовні доповіді зробили Ю. Фотій і Л. Беррон із Саскачеванського університету, останній про канадських індіанців. З Торонтського університету доповідав Е. Бурштинський, а з Едмонтонського – Р. Білаш. Учасники конференції під час виїзду в гірські райони Чернівецької області ознайомилися з діяльністю освітніх та культурно-просвітницьких закладів на території Буковинських Карпат, провели польові дослідження. У жовтні наступного року в Саскатуні відбулася конференція «Українці в Канаді: погляд з обох боків океану». Чернівецький університет мав бути представлений п'ятьма науковцями. Проте з «ініціативи» Міністерства вищої і середньої спеціальної освіти СРСР на конференцію поїхали тільки двоє – доценти Ю. Макар та Л. Михайлина [9].

Важливим результатом активної співпраці двох університетів стало відкриття в травні 2005 р. в Чернівецькому національному університеті імені Юрія Федьковича Центру канадських студій імені Рамона Гнатишина. Його метою є забезпечення наукової бази для вивчення Канади як відкритого, плюралістичного і демократичного державного устрою та суспільства.

Для налагодження навчальної і наукової роботи при Центрі організовано Канадську бібліотеку, яка створює книжковий фонд наукової та дидактичної літератури, наочних посібників, відеоматеріалів. На даний час бібліотека нараховує понад дві тисячі примірників. Поповнення бібліотечного фонду здійснюється за допомогою Саскачеванського університету, громадських організацій, зокрема Фондації Гнатишина, приватних осіб українського походження з Канади, а також за сприяння Посольства Канади в Україні.

Окремою сферою діяльності Центру є навчальна робота. Оскільки Чернівецький університет став одним із провідних в Україні центрів канадознавства, відповідно навчальна робота зосереджується на викладанні наступних спеціалізованих курсів: «Канадська федерація: історія і сучасність», «Сучасна зовнішня політика Канади», «Адміністративно-територіальний устрій Канади», «Соціально-політична інтеграція українців у



поліетнічне середовище Канади», «Українська імміграція до Канади: історія і сьогодення», «Українсько-канадські міжлюдські та міждержавні стосунки».

Відповідно до мети діяльності Центр канадських студій імені Рамона Гнатишина займається такими проектами: розширення стосунків із канадськими державними та регіональними установами; обмін науковцями та студентами з канадськими вищими навчальними закладами; дослідження в галузі канадських студій; поповнення фондів та вдосконалення діяльності бібліотеки Центру, включаючи on-line ресурси; збагачення професійного досвіду студентів [7].

У лютому 2010 р. Центр організував першу в Україні конференцію, присвячену канадським студіям. Серед її учасників були канадознавці з Нідерландів, Ірландії, Польщі, Німеччини, Канади [2]. Значна частина виступів була присвячена порівняльному аналізу, взаєминам між Канадою й Україною та суто канадським темам, а в понад третині доповідей йшлося про різні аспекти українського життя в Канаді.

Співробітництво Чернівецького і Саскачеванського університетів, зокрема в ділянках історії, літератури, педагогіки, суттєво спричинилося до пошуків зацікавленості канадською проблематикою в університетських і науково-дослідних колективах усієї України. Чернівецький університет заслужено здобув визнання наукової громадськості України як один із провідних центрів канадознавства, а Саскачеванський університет єдиний на всю Північну Америку має таку тривалу співпрацю з українським університетом.

Співпраця двох університетів підсилювала академічні, культурні та мовні зв'язки і взагалі підвищувала в українській громаді Канади рівень зацікавленості Україною. Офіційне побратимство міста Саскатун із містом Чернівці представляє ще один із результатів цієї співпраці. Ініціатором налаштування освітніх зв'язків з Міністерством освіти України згодом стали й інші провінційні міністерства освіти Канади. Завдяки цьому в 1990 р. у відповідь на запрошення Міністерства народної освіти України представники міністерств освіти провінцій Саскачеван і Манітоба відвідали українські школи, вищі навчальні заклади для кращого ознайомлення з системою освіти нашої держави. Того ж самого року в ході візиту до Саскачевану посадових осіб міністерства освіти України було підписано спільну угоду про співпрацю в галузі освіти між міністерствами освіти України і Саскачевану, що стала такою першою угодою між провінційним міністерством освіти та Міністерством народної освіти України. Вона передбачала співпрацю з широкого кола питань, обмін делегаціями учнів, учителів, співробітництво між школами, педагогічними інститутами, органами управління освітою, а також обмін та спільну підготовку і видання шкільних програм, підручників, іншої навчальної літератури.

Уже з перших років реалізації угоди стало очевидним, що обидві системи освіти є відмінними, різноманітними. Тому логічним першим кроком для налагодження співпраці між освітянами обох країн стало взаємне ознайомлення із цими відмінностями, а також пошук спільного в даній сфері.

У результаті цих зусиль 11–23 липня 1994 р. було проведено українсько-канадську педагогічну конференцію в містах Одесі, Херсоні і Миколаєві, яка за своєю метою і тематикою була подібною до попередньої конференції 1991 р. Одночасно в м. Одесі працювало п'ять авторських курсів підвищення кваліфікації вчителів, викладачами яких були канадські професори, працівники міністерства освіти та шкільних рад провінції Саскачеван. Вони розглядали теми адміністрування освітою, психології навчання та методів викладання англійської, французької й української мов.

Протягом двох тижнів педагоги й науковці з Канади ділилися своїм досвідом із шістьма групами учителів України. Навчання відбувалося від понеділка до п'ятниці по п'ять годин щоденно. Ю. Жеребецький зустрічався з учителями, які вчать українську мову в російськомовних школах східних областей України. В. Курилів спілкувалася з учителями історії. М. Вербови-Онух та Г. Дитиняк обмінювалися досвідом з учителями початкових класів (одна – з методики навчання мови, а друга – з навчання суспільних наук). О. Винницька працювала з учителями англійської мови. А. Мельник ділилася досвідом роботи з адміністраторами шкіл [1].

Під час курсів основними формами роботи були дискусії в групах та робота над груповими й індивідуальними проектами. Основна мета курсів полягала в тому, щоб якнайбільше ознайомити українських педагогів із західною методикою викладання окремих предметів, а також сформувати в учителів та адміністраторів уміння критично аналізувати самих себе та у співпраці з колегами доходити до розв'язання спільних проблем. Водночас кожен із викладачів старався підкреслити, що вихователь, учитель мусить активно спостерігати за дітьми та учнями, пристосовуючи свої знання до їхніх потреб і зацікавлень, а в ролі адміністраторів – спостерігати за учителями і пристосовуватися до їхніх запитів та інтересів. Безперечно, велика частина такого навчання проходила з використанням особистого досвіду та власного прикладу, коли педагоги з Канади змушені були змінювати свої плани, зустрівшись із реаліями щоденного життя в Україні, та пристосовуватися до потреб конкретних учителів – слухачів курсів.

Викладачі педагогічного факультету Саскачеванського університету, які брали участь у цих конференціях, зацікавилися освітніми справами в Україні і звернулися до провінційного міністерства освіти з проханням допомогти їм налагодити офіційні зв'язки з вищими навчальними закладами України, які проводять підготовку вчителів. У 1995 р. Міністерство освіти Саскачевану організувало візит трьох канадських професорів до Дрогобицького педагогічного університету, Прикарпатського університету та Одеського педагогічного університету, з якими педагогічний факультет підписав угоди про співробітництво в галузі освіти. Того ж року Саскачеванський університет запросив представників цих навчальних закладів на п'ятитижневу так звану програму орієнтації щодо канадської системи освіти. Міністерство освіти Саскачевану допомогло вченим з України виконати цю програму, в результаті чого зацікавлені сторони розробили конкретні пропозиції щодо



спільних проєктів у галузі управління освітою, підготовки вчителів та психології навчання. У наступному році три професори педагогічного факультету Саскачеванського університету відвідали Одеський та Прикарпатський університети і в кожному з них провели 10-денні курси з управління освітою. Згодом представники цих українських навчальних закладів відвідали Саскачеванський університет, де виконали шеститижневу післядипломну програму «Управління освітою» і «Психологія навчання» [1, с. 21–26].

У 1995 р. Міністерство освіти Саскачевану та педагогічний факультет Саскачеванського університету спільно із Прикарпатським університетом влаштували для канадських студентів 8-тижневу практику в середніх загальноосвітніх школах Івано-Франківської області [4, с. 7–20].

Результатом розвитку українсько-канадських зв'язків у галузі освіти стало створення в Національному університеті «Острозька академія» (НауОА) в січні 2002 р. Інституту досліджень української діаспори [5]. Його метою є вивчення життя, діяльності, творчого й наукового доробку українців, які проживають поза межами України, а також розширення й поглиблення наукових та культурних зв'язків із українською діаспорою.

До основних напрямів діяльності інституту належать: опрацювання наукових проблем, пов'язаних із вивченням різних аспектів життя української діаспори, публікація наукових збірників, монографічних та довідникових видань; розробка навчальних програм і університетських лекційних курсів, пов'язаних із різними аспектами життя та діяльності діаспори; опрацювання навчальних посібників для середньої та вищої школи; організація наукових конференцій і семінарів з проблем дослідження української діаспори; сприяння у запрошенні вчених з діаспори для викладання в Національному університеті «Острозька академія»; співпраця з українськими науковими установами та університетами у вивченні проблем, пов'язаних із життям та діяльністю закордонного українства; формування наукової бібліотеки й архіву.

Міжнародне співробітництво з канадськими партнерами в галузі вищої освіти активно розвиває Національний університет «Києво-Могилянська академія» (НауКМА), яка відновила свою діяльність у 1991 р. майже одночасно з проголошенням незалежності України. Завдяки наполегливій праці викладачів і студентів академія успішно розвивається і знов підтвердила свій статус провідного осередку української духовності та науки. Великий внесок у розбудову академії зробили українці діаспори. За їх кошти обладнано багато сучасних аудиторій, а бібліотечні фонди поповнились зібраннями книг благодійників. Про це всім нагадують вивішені біля аудиторій пам'ятні таблички [8].

Важливим напрямом міжнародного співробітництва є співпраця НауКМА з Канадським інститутом українських студій Альбертського університету. Укладена угода включає наукову співпрацю у дослідженні історії, культури та української літератури XVI – XX ст., зокрема вивчення і видання стародруків та рукописних текстів полемічних, дидактично-моралістичних і гомілетичних творів XVI – XVIII ст.; дослідження окремих літературних та історико-соціальних аспектів сучасної України; проведення семінарів і обміни студентами, аспірантами та докторантами для короткочасних навчальних і дослідницьких відряджень; обміни книгами, журналами та іншою літературою й інформацією.

Розширенню українсько-канадських освітніх зв'язків сприяє співпраця НауКМА з Університетом Західного Онтаріо (Канада). Представники цього канадського університету (віце-президент з досліджень та міжнародних відносин Т. Хьюїт, виконуючий обов'язки декана факультету соціальних наук Дж. Макмалін, декан факультету інформації і медіастудій Т. Кармайкл та професор історичних і політичних наук М. Дичок) під час перебування в Україні зустрічалися з президентом НауКМА С. Квітом та іншими представниками адміністрації університету, обговорювали питання розширення зв'язків між різними факультетами і відділами шляхом обміну викладачами та студентами, науково-дослідної співпраці і співробітництва на рівні управління університетами, спільного контролю, що, ймовірно, призведе до отримання подвійного диплома випускниками академії.

НауКМА ініціював заснування міждисциплінарної програми з канадських студій, яка має великий потенціал для розвитку і фінансується урядом Канади.

ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

Основними напрямками співробітництва університетів України та Канади в другій половині XX – на початку XIX ст. визначено:

- обмін досвідом з питань реалізації освітньої політики та впровадження сучасних технологій організації навчального процесу;
- обмін студентами, аспірантами, викладачами й науковцями;
- створення умов для вивчення офіційних / державної мов країн-партнерів на території кожної із них, включаючи обмін фахівцями, які спеціалізуються в галузі лінгводидактики і мовознавства;
- обмін досвідом у сфері педагогіки, підготовка спільних видань наукової, навчально-методичної літератури та навчальних посібників;
- сприяння проведенню конференцій, семінарів, симпозіумів та наукових досліджень на рівні вищих навчальних закладів і наукових установ тощо.

Отже, співробітництво між університетами України та університетами Канади в галузі освіти й науки, що зародилося у 70-х роках XX ст. і триває на сучасному етапі, не втратило своєї актуальності і становить важливу сторінку стосунків двох країн на шляху до збереження ідентичності українців за кордоном, оскільки саме освіта є тим важливим чинником, який дає не лише знання рідної мови, а й забезпечує національно-патріотичне виховання наших співвітчизників в епоху процесів глобалізації та асиміляції й розбудови державності в Україні.



СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

- [1] Винницька О. Освіта в Україні і роля Діаспори. Відгукніться. 1994. Ч. 8. С. 21–26.
- [2] Візит д-ра Романа Єренюка до Міжнародного інституту освіти, культури та зв'язків з діаспорою. URL: <http://www.mio.k.lviv.ua/index.php>.
- [3] Жеребецький Ю. Освітні Контакти Міністерства Освіти Саскачевану й України. Відгукніться. 1994. Ч. 8. С. 30–34.
- [4] Жеребецький Ю. Освітні зв'язки з Україною. Діаспора як чинник утвердження держави Україна у міжнародній спільноті : І міжнар.наук.конф. (Львів, 8–10 берез. 2006 р.). Львів : Сполум, 2006. С.7–20.
- [5] Інститут дослідження української діаспори. URL: <http://www.oa.edu.ua/ua/institutes/diaspora>.
- [6] Макар Ю. Чернівецький і Саскачеванський університети : 25 років співпраці. Історико- політичні проблеми сучасного світу : зб. наук. статей. Чернівці : Рута, 2002. Т. 9. С. 11–19.
- [7] Опис центру канадських студій ім. Р. Гнатишина, цілі та напрямки діяльності. URL: http://rhsc.chnu.edu.ua/index.php?page=ua/4description_ua.
- [8] Підписано угоду між КІУСом і Києво-Могилянською академією. URL: <http://www.ualberta.ca/CIUS/announce/media>
- [9] П'ятий всесвітній форум українців. URL: <http://www.radiosvoboda.org/content/article/24302283.html>.

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

- [1] Vynnytska O. Osvita v Ukraini i rolja Dijaspory (Education in Ukraine and the role of the Diaspora). Vidghuknitsjsja. 1994. Ch. 8. S. 21–26. (in Ukrainian)
- [2] Vizyt d-ra Romana Jerenjuka do Mizhnarodnogho instytutu osvity, kuljtyru ta zv'jazkiv z diasporoju (Visit of Dr. Roman Yereniuk to the International Institute for Education, Culture and Relations with the Diaspora). URL: <http://www.mio.k.lviv.ua/index.php>. (in Ukrainian)
- [3] Zherebecjkyj Ju. Osvitni Kontakty Ministerstva Osvity Saskachevanu j Ukrainy (Educational Contacts of the Ministry of Education of Saskatchewan and Ukraine). Vidghuknitsjsja. 1994. Ch. 8. S. 30–34. (in Ukrainian)
- [4] Zherebecjkyj Ju. Osvitni zv'jazky z Ukrainoju (Educational ties with Ukraine). Diaspora jak chynnyk utverdzhennja derzhavy Ukrainy u mizhnarodnij spiljnoti : I mizhnar.nauk.konf. (Ljviv, 8–10 berez. 2006 r.). Ljviv : Spolom, 2006. S.7–20. (in Ukrainian)
- [5] Instytut doslidzhennja ukrajinsjkoji diaspory (Institute for the Study of Ukrainian Diaspora). URL: <http://www.oa.edu.ua/ua/institutes/diaspora>. (in Ukrainian)
- [6] Makar Ju. Chernivecjkyj i Saskachevansjkyj universytety : 25 rokov spivpraci.Istoryko- politychni problemy suchasnogho svitu (Chernivtsi and Saskatchewan Universities: 25 years of cooperation. Historical and political problems of the modern world): zb. nauk. statej. Chernivci : Ruta, 2002. T. 9. S. 11–19. (in Ukrainian)
- [7] Opyz centru kanadsjkykh studij im. R. Ghnatyshyna, cili ta naprjamky dijajlnosti (Description of the Canadian Student Center R. Gnatyshyn, goals and directions of activity). URL: http://rhsc.chnu.edu.ua/index.php?page=ua/4description_ua. (in Ukrainian)
- [8] Pidpysano ughodu mizh KIUСom i Kyjevo-Moghyljansjkoju akademijeju (An agreement was signed between CIUS and the Kyiv-Mohyla Academy). URL: <http://www.ualberta.ca/CIUS/announce/media> (in Ukrainian)
- [9] P'jatyj vsesvitnij forum ukrajinciv (Fifth World Forum of Ukrainians). URL: <http://www.radiosvoboda.org/content/article/24302283.html>. (in Ukrainian)

**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)

PROBLEMS OF HEALTH-SAVING PEDAGOGY IN THE WORKS OF THE SCIENTISTS OF THE REPUBLIC OF POLAND

Abstract. The article presents the short content of modern (after 1989) scientific works of Polish authors on various problems of health-saving pedagogy. The purpose and tasks of the article are related to the presentation of the above-mentioned exploration and the coverage of the theoretical and practical bases of the organization of the educational process in preserving, strengthening and forming the health of children and young people contained therein. Research methods: the research methods aimed at describing the content essence of the dissertations and monographs of Polish scientists and their certain classification; Various methodological approaches have been applied in order to provide as objective and comprehensive information as possible about the issue mentioned in the article. The results of the study: analysis of over thirty dissertations and monographic works of Polish scientists have been made; increased attention of scientists to the problems of theory and practice of health-saving pedagogy have been revealed; the vectors of scientific researches in this sphere such as: philosophical, theoretical and methodological aspects of pedagogy of health; legal basis for the modernization of modern health care policies of the Polish state; a value component in the design of the content and forms of education for health; promotion of health; organizational and pedagogical principles of educational work on preservation of strengthening and formation of health of children and youth; diversity of health-directed educational effects; formation of health-saving competences of students by means of education; strategies of professional training of the future teacher to health-saving activities are determined.

Keywords: health, promotion of health, health-saving pedagogy, health-saving education, scientific works, dissertations, Republic of Poland.

ПРОБЛЕМИ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ У ПРАЦЯХ НАУКОВЦІВ РЕСПУБЛІКИ ПОЛЬЩА

Анотація. У статті представлено короткий зміст сучасних (після 1989 року) наукових праць польських авторів щодо різних проблем здоров'язбережувальної педагогіки.

Мета і завдання статті пов'язані з презентацією згаданих розвідок та висвітленням уміщених в них теоретичних і практичних основ організації навчально-виховного процесу щодо збереження, зміцнення і формування здоров'я дітей та молоді.

Методи дослідження спрямовувалися на опис сутності змісту дисертацій та монографій науковців Польщі і певну їх класифікацію; застосовано різноманітні методологічні підходи з метою забезпечення максимально об'єктивного і цілісного уявлення про проблему, зазначену у темі статті.

Результати дослідження: проведено аналіз більше тридцяти дисертаційних та монографічних праць польських вчених; виявлено підвищену увагу науковців до проблем теорії і практики здоров'язбережувальної педагогіки; визначено вектори наукових пошуків у цій сфері, а саме: філософські, теоретичні і методологічні аспекти педагогіки здоров'я; нормативно-правове підґрунтя модернізації сучасних стратегій здоров'язбережувальної політики польської держави; ціннісний компонент у конструюванні змісту і форм виховання для здоров'я; промоція здоров'я; організаційно-педагогічні засади виховної роботи щодо збереження зміцнення і формування здоров'я дітей та молоді; різноаспектність здоров'яспрямованих виховних впливів; формування здоров'язбережувальних компетентностей учнів засобами освіти; стратегії професійної підготовки майбутнього вчителя до здоров'язбережувальної діяльності.

Ключові слова: здоров'я, промоція здоров'я, здоров'язбережувальна педагогіка, здоров'язбережувальна освіта, наукові праці, дисертації, Республіка Польща.



INTRODUCTION

The quality and quantity of productive forces and the potential of the future social development of any state depend on the state of health of children and young people.

Various programs and projects are being implemented in modern Ukraine, the national network of health promotion schools is expanding, competitions for pedagogical developments are held, many textbooks, manuals, methodological recommendations, video lessons are created that help practicing educators to formulate in the growing person's perceptions and knowledge about the basics of health.

But, as statistics show, the state of health of children and young people in the country continues to deteriorate.

Therefore, an important problem today is the search for new forms and methods of educational activities that would contribute to the preservation, strengthening and enhancement of the health of pupils. This, in turn, makes it necessary to use positive foreign experience in domestic practice.

Poland is close to Ukraine due to its geographical location, culture, centuries-old historical ties and Slavic mentality. This country has interesting traditions and powerful and effective experience in solving theoretical and practical aspects of healthcare saving pedagogy.

AIM AND TASKS RESEARCH

The purpose and tasks of the article are related to the presentation of modern (after 1989) scientific works of Polish authors and the coverage of the theoretical and practical bases of the educational process of preserving, strengthening and shaping the health of children and youth.

RESEARCH METHODS

The research methods were aimed at describing the essence of the content of dissertations and monographs of Polish scientists and their classification. Various methodological approaches were used to provide the most objective and coherent picture of the problem mentioned in the article.

RESEARCH RESULTS

In the Polish scientific space the term «pedagogy of health» in the 70–80's of the twentieth century was introduced by Machej Demel (Maciej Demel, 1923–2017). Scientific generalizations of the scientist, presented in his intelligence «About Health Saving Education» («O wychowaniu zdrowotnym», 1968) and «Pedagogy of Health» («Pedagogika zdrowotna», 1980), became the source from which subsequent generations of Polish scientists «drew» understanding of the conceptual thesis of healthcare-saving pedagogy. Among the works devoted to the philosophical, theoretical and methodological aspects of pedagogy of health it is worth noting the dissertations of Irena Kropinska (Irena Kropińska) «Persuasion for health. In search of a pedagogical perspective» («Przekonanie zdrowotne. W poszukiwaniu perspektywy pedagogicznej») [13], Ivona Yanina Taranovich (Iwona Janina Taranowicz)

«Health and ways to overcome its threats. Sociological analysis» («Zdrowie i sposoby radzenia sobie z jego zagrożeniami. Analiza socjologiczna») [22], Monika Zofya Binkovska-Bury (Monika Zofia Binkowska-Bury) «Factors that determine human health and the quality of life associated with them – selected issues» («Czynniki warunkujące zdrowie człowieka i związana z nimi jakość życia – wybrane zagadnienia») [1], as well as the study of Eva Syrek (Ewa Syrek) «Health in the aspect of social pedagogy» («Zdrowie w aspekcie pedagogiki społecznej») [21] and «Health and education and quality of life. Perspectives and humanistic cognitive orientations» («Zdrowie i wychowanie a jakość życia. Perspektywy i humanistyczne orientacje poznawcze») [20].

The axiological aspect as the basis for constructing the content and forms of education in the field of health was studied by Miroslav Kovalski (Miroslaw Kowalski) in the work «The Value of Education and Health Culture in Different Educational Environments» («Wartość edukacji i kultury zdrowotnej w różnych środowiskach wychowawczych») [12]. The treatment of health as a value and prerequisite of possibility for the person to carry out any activity, to enjoy life, to feel happy presented in the dissertation of Joanna Chapka (Joanna Czapka) «Health as a value in a situation when it is in danger» («Zdrowie jako wartość w sytuacji jego zagrożenia») [2].

The normative and legal basis for the modernization of modern health care policies of the Polish state was analyzed by Piotr Zbigniew Tyshko (Piotr Zbigniew Tyszek) in the research «Health and Health in National Strategic Documents» («Zdrowie i ochrona zdrowia w krajowych dokumentach strategicznych») [23] and by Izabela Yach-Menczekalska (Izabela Jach-Męczonekalska) in the work «Legal Aspects of the Transformation of the Health Care System in Poland after 1989. Interdisciplinary Research in Health Sciences and Law Sciences» («Prawne aspekty transformacji systemu ochrony zdrowia w Polsce po 1989 roku. Interdyscyplinarne studium z zakresu nauk o zdrowiu i nauk prawnych») [8].

One of the important directions of the state and public institutions in the field of health improvement is the so-called promotion of health. Analysis of the identification of favorable for this process, socio-economic conditions and the consequences of this activity, are the main topics of the study of Violetta Korporovich (Violetta Korporowicz) «Health and its promotion. Forming the future» («Zdrowie i jego promocja: kształtowanie przyszłości») [10]. Healthcare-saving education is understood by the scientist as an education process, the purpose of which is to change the behavior of a person, aimed at strengthening health. The author offers a number of technologies for designing health promotion programs, analyzes the essence and presents the criteria for economic appraisal of such programs, which makes it possible, in the opinion of the scientist, to choose optimally the most effective among them.

We note a series of dissertation researches of Polish scientists, in which the organizational and pedagogical principles of educational work on preservation of strengthening and formation of health of children and youth are specified, namely: «Pedagogical conditions of development of physical activity and skills, favorable health, for children of junior school age» («Pedagogiczne uwarunkowania rozwoju aktywności ruchowej i postaw prozdrowotnych dzieci w młodszym wieku szkolnym») [16] by Anna Nitecka-Valerych (Anna Nitecka-Walerych); «Pedagogical determinants of health efficiency in preserving the education of elementary school students in the Gdansk Voivodship» («Pedagogiczne wyznaczniki efektywności wychowania zdrowotnego uczniów szkół podstawowych województwa gdańskiego») [24] by Barbara Danuta Vilc (Barbara Danuta Wilk); «Mobile class as a pilot model of motor stimulation for children of junior school age» («Mobilna klasa jako modelowa próba



stymulacji ruchowej dzieci w wieku młodszym szkolnym») [19] by Barbara Sobczyk (Barbara Sobczyk); «School and out-of-school environment in the process of formation of health-oriented attitude of students» («Szkoła i środowisko pozaszkolne w procesie kształtowania postaw prozdrowotnych uczniów») [17] by Gabriela Piechachek- Ogyerman (Gabriela Piechaczek-Ogyerman); «Health Society of Gymnasium Youth in the Context of School Ecosystems» («Zasoby zdrowotne młodzieży gimnazjalnej w kontekście ekosystemu szkoły») [5] by Anna Helena Gavel (Anna Helena Gaweł); «Physical activity and knowledge about the healthy lifestyle of schoolchildren from Lower Silesia» («Aktywność fizyczna i wiedza o zdrowym stylu życia śląskich gimnazjalistów») [29] by Mateush Antoni Zyemba (Mateusz Antoni Ziemia).

We also should note the work of Magdalena Voynarovska-Soldan (Magdalena Woynarowska-Soldan) «Social climate at school which promotes health» («Klimat społeczny w szkole promującej zdrowie») [26], devoted to the analysis of school performance, which should be taken into account when modeling the educational and organizational aspects of the educational process, focused on preserving, strengthening and forming the health of members of the school community. Among the indicated indicators, the researcher points out positive (satisfaction with study / work in school, the creation of opportunities for participation in the life / activity of the school, social support, motivation for success, the opportunity to work effectively at lessons, respect for student's rights) and negative (overloading with labor / science, frequent feelings of stress in school, manifestations of violence and social behavior among students, etc.).

The multidisciplinary of health-directed educational effects is presented in the writings of Jaroslav Herbert (Jarosław Herbert) «Recreational and tourist activity in the system of physical education as a factor of health and life style of youth» («Aktywność rekreacyjno-turystyczna w systemie wychowania fizycznego a zdrowie i styl życia młodzieży») [7] and Alicya Marianna Głowacka-Toba (Alicja Marianna Głowacka-Toba) «Family Health and the Problem of Obesity in Children» («Zachowania zdrowotne w rodzinie a problem otyłości u dzieci») [6].

To the forming the health of preserving competences of students by means of education is dedicated the dissertations of Halina Maceyevich (Maciejewicz Halina) «Preparation of 7th grade elementary school students for their own health care» («Przygotowanie uczniów klas VIII szkół podstawowych do dbałości o własne zdrowie») [15], Agnieszka Anita Zalewska-Meler (Agnieszka Anita Zalewska-Meler) «Healthcare-saving education on the threshold of the main school and competence of the student» («Edukacja zdrowotna na progu szkoły podstawowej a kompetencje ucznia») [28], Katarzyna Bozhucka-Sitkyevich (Katarzyna Borzucka- Sitkiewicz) «Promotion of health and healthcare education» (Borzucka-Sitkiewicz, 2006) and Agnieszka Anna Leshch-Krysiak (Agnieszka Anna Leszcz-Krysiak) «The Level of School Health Saving Education» («Poziom szkolnej edukacji zdrowotnej») [14].

An important component of pedagogy of health is the figure of a teacher who keeps, strengthens and shapes the health of his pupils. Here scientific interest is the research, the authors of which determine the strategies of professional training of the future teacher to health-oriented activities, develop special educational disciplines, methodological recommendations, focused on the formation of skills and skills of future teachers in the field of healthcare of students, namely: «Attitude to health The Physical Culture of the Students of the Pedagogical Direction and Their Future Profession» («Postawy wobec zdrowia i kultury fizycznej studentów kierunku pedagogicznego a ich przyszły zawód») [18] by Monika Alicya Slavek (Monika Alicja Sławek); «Attitude to health as a determinant of the training of students of pedagogy to participate in the process of health saving upbringing» («Postawa wobec zdrowia jako wyznacznik przygotowania studentów pedagogiki do udziału w procesie wychowania zdrowotnego») [4] by Anna Helena Gavel (Anna Helena Gaweł); «Healthcare-saving education of future teachers of physical education in accordance with the needs of the school which being reformed» («Edukacja zdrowotna przyszłych nauczycieli wychowania fizycznego wobec potrzeb reformującej się szkoły») [11] by Yolanta Kowalska (Jolanta Kowalska); «Health- preserving behavior of primary school teachers in the Mazovian Voivodship» («Zachowania zdrowotne nauczycieli szkół podstawowych w województwie mazowieckim») [3] by Aneta Duda-Zalewska (Aneta Duda-Zalewska); «Everyday experience and professional identity of physical education teachers» («Codziennosc doświadczeń zdrowotnych a tożsamość zawodowa nauczycieli kultury fizycznej») [28] by Agnieszka Zalewska-Meler (Agnieszka Zalewska-Meler); «Preparation of teachers of high school in Poland for 2009–2012 to prevent addictions» («Przygotowanie nauczycieli szkół gimnazjalnych w Polsce w latach 2009–2012 do profilaktyki uzależnień») [9] by Yaroslav Korchak (Jarosław Korczak); «Teachers' Training for the Implementation of Challenges in the Area of Road Safety» («Przygotowanie nauczycieli do realizacji zadań z zakresu bezpieczeństwa ruchu drogowego») [25] by Aneta Kinga Vnuk (Aneta Kinga Wnuk).

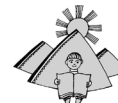
CONCLUSIONS AND PROSPECTS FOR FURTHER RESEARCH

We have analyzed more than thirty dissertations and monographs of Polish scientists. High attention was paid to the problems of the theory and practice of health preservation pedagogy. The vectors of scientific researches in this sphere are determined, namely: philosophical, theoretical and methodological aspects of pedagogy of health; legal framework for the modernization of modern health care policies of the Polish state; a value component in the design of the content and forms of education for health; promotion of health; organizational and pedagogical principles of educational work on preservation of strengthening and formation of health of children and youth; diversity of health-directed educational effects; formation of healthcare-saving competences of students by means of education; strategies of professional training of the future teacher to health-oriented activities.

The study allows to identify the content of the above-mentioned works as a valuable source of Polish experience in the implementation of the tasks of pedagogy of health, which should be used in the modernization of the national health principle educational process.

REFERENCES

- [1] Binkowska-Bury Monika Zofia. Czynniki warunkujące zdrowie człowieka i związana z nimi jakość życia – wybrane zagadnienia. 2015. URL: <http://nauka-polska.opi.org.pl/dhtml/raporty/praceBadawcze?rtype=opis&objectId=298514&lang=pl> (data zwrócenia: 28.03.2018).
- [2] Czapka Joanna. Zdrowie jako wartość w sytuacji jego zagrożenia. 2010. URL: <http://nauka-polska.opi.org.pl/dhtml/raporty/praceBadawcze?rtype=opis&objectId=239954&lang=pl> (data zwrócenia: 28.03.2018).
- [3] Duda-Zalewska Aneta. Zachowania zdrowotne nauczycieli szkół podstawowych w województwie mazowieckim. 2010. URL: <http://nauka-polska.opi.org.pl/dhtml/raporty/praceBadawcze?rtype=opis&objectId=240661&lang=pl> (data zwrócenia: 29.03.2018).



- [4] Gaweł Anna Helena. Postawa wobec zdrowia jako wyznacznik przygotowania studentów pedagogiki do udziału w procesie wychowania zdrowotnego. 2002. URL: <http://nauka-polska.opi.org.pl/dhtml/raporty/praceBadawcze?rtype= opis&objectId=31834&lang=pl> (data звернення: 01.03.2018).
- [5] Gaweł Anna Helena. Zasoby zdrowotne młodzieży gimnazjalnej w kontekście ekosystemu szkoły. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2014. 300 s.
- [6] Głowacka-Toba Alicja Marianna. Zachowania zdrowotne w rodzinie a problem otyłości u dzieci. 2013. URL: <http://nauka-polska.opi.org.pl/dhtml/raporty/praceBadawcze?rtype=opis&lang=pl&objectId=283761> (data звернення: 02.03.2018).
- [7] Herbert Jarosław. Aktywność rekreacyjno-turystyczna w systemie wychowania fizycznego a zdrowie i styl życia młodzieży. 2012. URL: <http://nauka-polska.opi.org.pl/dhtml/raporty/praceBadawcze?rtype=opis&lang=pl&objectId=267246> (data звернення: 04.03.2018).
- [8] Jach-Męczałka Izabela. Prawne aspekty transformacji systemu ochrony zdrowia w Polsce po 1989 roku. Interdyscyplinarne studium z zakresu nauk o zdrowiu i nauk prawnych. Praca doktorska. Poznań, 2016. 273 s. URL: <http://studylibpl.com/doc/875256/prawne-aspekty-transformacji-systemu-ochrony-zdrowia-w-po...> (data звернення: 29.03.2018).
- [9] Korczak Jarosław. Przygotowanie nauczycieli szkół gimnazjalnych w Polsce w latach 2009–2012 do profilaktyki uzależnień. 2014. URL: <http://nauka-polska.opi.org.pl/dhtml/raporty/praceBadawcze?rtype=opis&lang=pl&objectId=289049> (data звернення: 28.03.2018).
- [10] Korporowicz Violetta. Zdrowie i jego promocja : kształtowanie przyszłości: Monografia. 2017. 222 s.
- [11] Kowalska Jolanta. Edukacja zdrowotna przyszłych nauczycieli wychowania fizycznego wobec potrzeb reformującej się szkoły. 2005. URL: <http://nauka-polska.opi.org.pl/dhtml/raporty/praceBadawcze?rtype=opis&objectId=103951&lang=pl> (data звернення: 29.03.2018).
- [12] Kowalski Mirosław. Wartość edukacji i kultury zdrowotnej w różnych środowiskach wychowawczych. 2015. 24 s. URL: <http://phavi.umcs.pl/attachments/2016/0209/114310-autoreferat.pdf>. (data звернення: 30.03.2018).
- [13] Kropińska Irena. Przekonanie zdrowotne. W poszukiwaniu perspektywy pedagogicznej. 2001. URL: <http://nauka-polska.opi.org.pl/dhtml/raporty/praceBadawcze?rtype=opis&objectId=21635&lang=pl> (data звернення: 30.03.2018).
- [14] Leszcz-Krysiak Agnieszka Anna. Poziom szkolnej edukacji zdrowotnej. 2008. URL: <http://nauka-polska.opi.org.pl/dhtml/raporty/praceBadawcze?rtype= opis&objectId=230310&lang=pl> (data звернення: 28.03.2018).
- [15] Maciejewicz Halina. Przygotowanie uczniów klas VIII szkół podstawowych do dbałości o własne zdrowie. 1997. URL: <http://nauka-polska.opi.org.pl/dhtml/raporty/praceBadawcze?rtype=opis&lang=pl&objectId=86234> (data звернення: 28.03.2018).
- [16] Nitecka-Walerych Anna. Pedagogiczne uwarunkowania rozwoju aktywności ruchowej i postaw prozdrowotnych dzieci w młodszym wieku szkolnym. 1998. URL: <http://nauka-polska.opi.org.pl/dhtml/raporty/praceBadawcze?rtype=opis&objectId=1614&lang=pl> (data звернення: 01.04.2018).
- [17] Piechaczek-Ogierman Gabriela. Szkoła i środowisko pozaszkolne w procesie kształtowania postaw prozdrowotnych uczniów. 2007. URL: <http://nauka-polska.opi.org.pl/dhtml/raporty/praceBadawcze?rtype=opis&objectId=220836&lang=pl> (data звернення: 28.03.2018).
- [18] Sławek Monika Alicja. Postawy wobec zdrowia i kultury fizycznej studentów kierunku pedagogicznego a ich przyszły zawód. 1998. URL: <http://nauka-polska.opi.org.pl/dhtml/raporty/praceBadawcze?rtype=opis&objectId=4974&lang=pl> (data звернення: 29.03.2018).
- [19] Sobczyk Barbara. Mobilna klasa jako modelowa próba stymulacji ruchowej dzieci w wieku młodszym szkolnym. 1999. URL: <http://nauka-polska.opi.org.pl/dhtml/raporty/praceBadawcze?rtype=opis&objectId=91323&lang=pl> (data звернення: 03.04.2018).
- [20] Syrek Ewa. Zdrowie i wychowanie a jakość życia. Perspektywy i humanistyczne orientacje poznawcze. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2008. 225 s.
- [21] Syrek Ewa. Zdrowie w aspekcie pedagogiki społecznej. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2000. 144 s.
- [22] Taranowicz Iwona Janina. Zdrowie i sposoby radzenia sobie z jego zagrożeniami. Analiza socjologiczna. Wrocław: Oficyna Wydawnicza Arbutum, 2010. 312 s.
- [23] Tyszko Piotr Zbigniew. Zdrowie i ochrona zdrowia w krajowych dokumentach strategicznych. Rozprawa habilitacyjna. Warszawa: Oficyna Wydawnicza Warszawskiego Uniwersytetu Medycznego, 2009. 226 s.
- [24] Wilk Barbara Danuta. Pedagogiczne wyznaczniki efektywności wychowania zdrowotnego uczniów szkół podstawowych województwa gdańskiego. 1998. URL: <http://nauka-polska.opi.org.pl/dhtml/raporty/praceBadawcze?rtype= opis&objectId=2246&lang=pl> (data звернення: 28.03.2018).
- [25] Wnuk Aneta Kinga. Przygotowanie nauczycieli do realizacji zadań z zakresu bezpieczeństwa ruchu drogowego. 2015. URL: <http://nauka-polska.opi.org.pl/dhtml/raporty/praceBadawcze?rtype=opis&objectId=299422&lang=pl> (data звернення: 28.03.2018).
- [26] Woynarowska-Soldan Magdalena. Klimat społeczny w szkole promującej zdrowie. 2006. URL: <http://nauka-polska.opi.org.pl/dhtml/raporty/praceBadawcze?rtype=opis&lang=pl&objectId=205398> (data звернення: 29.03.2018).
- [27] Zalewska-Meler Agnieszka. Codziennosc doświadczeń zdrowotnych a tożsamość zawodowa nauczycieli kultury fizycznej. Kraków: Oficyna Wydawnicza «Impuls», 2014. 354 s.; Zalewska-Meler Agnieszka. Codziennosc doświadczeń zdrowotnych a tożsamość zawodowa nauczycieli kultury fizycznej. URL: <http://nauka-polska.opi.org.pl/dhtml/raporty/praceBadawcze?rtype=opis&lang=pl&objectId=294403> (data звернення: 28.03.2018).
- [28] Zalewska-Meler Agnieszka. Edukacja zdrowotna na progu szkoły podstawowej a kompetencje ucznia. 2002. URL: <http://nauka-polska.opi.org.pl/dhtml/raporty/praceBadawcze?rtype=opis&objectId=96808&lang=pl> (data звернення: 28.03.2018).
- [29] Ziemia Mateusz Antoni. Aktywność fizyczna i wiedza o zdrowym stylu życia śląskich gimnazjalistów. 2015. URL: <http://nauka-polska.opi.org.pl/dhtml/raporty/praceBadawcze?rtype=opis&objectId=300160&lang=pl> (data звернення: 28.03.2018).

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

- [1] Binkovska-Bury Monika Zofya. Chynniki varunkuyonce zdroye chlovyeka i zvyonzana z nimi yakoshch zhychya – vybrane zagadnyeny (Factors that determine human health and the quality of life associated with them – selected issues) 2015. URL: <http://nauka-polska.opi.org.pl/dhtml/raporty/praceBadawcze?rtype=opis&objectId=298514&lang=pl>. (in Polish)
- [2] Chapka Yoanna. Zdroye yako vartoshch v sytuaciy yego zagrozhen (Health as a value in a situation when it is in danger). 2010. URL: <http://nauka-polska.opi.org.pl/dhtml/raporty/praceBadawcze?rtype=opis&objectId=239954&lang=pl> (in Polish)
- [3] Duda-Zalewska Aneta. Zachovanya zdroyotne nauchycyeli shkul podstavovoyh v voyevudztvye mazovyeckim (Health-preserving behavior of primary school teachers in the Mazovian Voivodship). 2010. URL: <http://nauka-polska.opi.org.pl/dhtml/raporty/praceBadawcze?rtype= opis&objectId=240661&lang=pl> (in Polish)
- [4] Gavel Anna Helena. Postava vobec zdroya yako vyznachnik pshygotovanya studentuv pedagogiki do udzylu v procesye vychovanya zdroyotnego (Attitude to health as a determinant of the training of students of pedagogy to participate in the process of health saving upbringing). 2002. URL: <http://nauka-polska.opi.org.pl/dhtml/raporty/praceBadawcze?rtype= opis&objectId=31834&lang=pl> (in Polish)



- [5] Gavel Anna Helena. Zasoby zdravotne mladziezhy gimnazyalney v kontekstshchye ekosystemu shkoly (Health Society of Gymnasium Youth in the Context of School Ecosystems). Krakuv: Vydavnicтво Universytetu Yagiellonskyego, 2014. 300 s. (in Polish)
- [6] Glovacka-Toba Alicya Marianna. Zachovanya zdravotne v rodzyne a problem tyloshchi u dzyeci (Family Health and the Problem of Obesity in Children). 2013. URL: <http://nauka-polska.opi.org.pl/dhtml/raporty/praceBadawcze?rtype=opis&lang=pl&objectId=283761> (in Polish)
- [7] Herbert Yaroslav. Aktyvnoshch rekreacyyno-turystychna v systeme vychovanya fizychnego a zdrowye i styl zhycya mladziezhy (Recreational and tourist activity in the system of physical education as a factor of health and life style of youth). 2012. URL: <http://nauka-polska.opi.org.pl/dhtml/raporty/praceBadawcze?rtype=opis&lang=pl&objectId=267246> (in Polish)
- [8] Jach-Menchekalska Izabela. Prawne aspekty transformacji systemu ochrony zdrowia v Polsce po 1989 roku. Interdyscyplinarne studyum z zakresu nauk o zdrowy i nauk prawnych (Legal Aspects of the Transformation of the Health Care System in Poland after 1989. Interdisciplinary Research in Health Sciences and Law Sciences). Praca doktorska. Poznan, 2016. 273 s. URL: <http://studylibpl.com/doc/875256/prawne-aspekty-transformacji-systemu-ochrony-zdrowia-w-po...> (in Polish)
- [9] Korchak Yaroslav. Pshygotovanye nauchycyeli shkul gimnazyalnych v Polsce v latach 2009-2012 do profilaktyki uzalezhhnyen (Preparation of teachers of high school in Poland for 2009-2012 to prevent addictions). 2014. URL: <http://nauka-polska.opi.org.pl/dhtml/raporty/praceBadawcze?rtype=opis&objectId=289049&lang=pl> (in Polish)
- [10] Korporovich Violetta. Zdrowye i yego promocyia : kshtaltovanye pshyshhoshchi (Health and its promotion. Forming the future). Monografya. 2017. 222 s. (in Polish)
- [11] Kovalska Yolanta. Edukacya zdravotna pshyshlych nauchycyeli vychovanya fizychnego vobec potsheb reformuyoncyey sheu shkoly (Healthcare-saving education of future teachers of physical education in accordance with the needs of the school which being reformed). 2005. URL: <http://nauka-polska.opi.org.pl/dhtml/raporty/praceBadawcze?rtype=opis&objectId=103951&lang=pl> (in Polish)
- [12] Kovalski Miroslav. Vartoshka edukacyi i kultury zdravotne v ruzhnykh shrodoviskakh vychovavchych (The Value of Education and Health Culture in Different Educational Environments). 2015. 24 s. URL: <http://phavi.umcs.pl/at/attachments/2016/0209/114310-autoreferat.pdf>. (in Polish)
- [13] Kropinska Irena. Pshekonanye zdravotne. V poshukivanyu perspektyvy pedagogichney (Persuasion for health. In search of a pedagogical perspective) 2001. URL: <http://nauka-polska.opi.org.pl/dhtml/raporty/praceBadawcze?rtype=opis&objectId=21635&lang=pl>. (in Polish)
- [14] Leshch-Krasyak Agnyeshka Anna. Pozyom shkolney edukacyi zdravotney (The Level of School Health Saving Education). 2008. URL: <http://nauka-polska.opi.org.pl/dhtml/raporty/praceBadawcze?rtype=opis&objectId=230310&lang=pl> (in Polish)
- [15] Macyeyevich Halina. Pshygotovanye uchnyuv klas VIII shkul podstawovych do dbaloshchi o vlasne zdrowye (Preparation of 7th grade elementary school students for their own health care). 1997. URL: <http://nauka-polska.opi.org.pl/dhtml/raporty/praceBadawcze?rtype=opis&lang=pl&objectId=86234> (in Polish)
- [16] Nitecka-Valerych Anna. Pedagogichne uvarunkovanya rozvoyu aktyvnoshchi ruchovey i postav prozdrotvnykh dzyechi v mladshym vyeku shkolnym (Pedagogical conditions of development of physical activity and skills, favorable health, for children of junior school age). 1998. URL: <http://nauka-polska.opi.org.pl/dhtml/raporty/praceBadawcze?rtype=opis&objectId=1614&lang=pl> (in Polish)
- [17] Pyechachek-Ogyerman Gabryela. Shkola i shrodovisko pozashkolne v procesye kshtaltovanya postav prozdrotvnykh uchnyuv (School and out-of-school environment in the process of formation of health-oriented attitude of students). 2007. URL: <http://nauka-polska.opi.org.pl/dhtml/raporty/praceBadawcze?rtype=opis&objectId=220836&lang=pl> (in Polish)
- [18] Slavek Monika Alicya. Postavy vobec zdrowya i kultury fizychney studentuv kyerunku pedagogichnego a ich pshyshly zavud (Attitude to health The Physical Culture of the Students of the Pedagogical Direction and Their Future Profession). 1998. URL: <http://nauka-polska.opi.org.pl/dhtml/raporty/praceBadawcze?rtype=opis&objectId=4974&lang=pl> (in Polish)
- [19] Sobchik Barbara. Mobilna klasa yako modelova pruba stymulacyi ruchovey dzyechi v vyeku mladshym shkolnym (Mobile class as a pilot model of motor stimulation for children of junior school age). 1999. URL: <http://nauka-polska.opi.org.pl/dhtml/raporty/praceBadawcze?rtype=opis&objectId=91323&lang=pl> (in Polish)
- [20] Syrek Eva. Zdrowye i vychovanye a yakoshch zhychya. Perspektyvy i humanistychnye orientacye poznavche (Health and education and quality of life. Perspectives and humanistic cognitive orientations). Katowice: Vydavnicтво Universytetu Shlonskyego, 2008. 225 s. (in Polish)
- [21] Syrek Eva. Zdrowye v aspekchye pedagogiki spolechney (Health in the aspect of social pedagogy). Katowice: Vydavnicтво Universytetu Shlyonskyego, 2000. 144 s. (in Polish)
- [22] Taranovich Ivona Yanina. Zdrowye i sposoby radzenya sobye z yego zagrozhnyami. Analiza socyologichna (Health and ways to overcome its threats. Sociological analysis). Vroclav: Oficyna Wydawnicza Arboretum, 2010. 312 s. (in Polish)
- [23] Tyshko Pyotr Zbignyev. Zdrowye i ochrona zdrowya v krayovych dokumentach strategichnykh (Health and Health in National Strategic Documents). Rozprava habilitacyina. Varshava: Oficyna Wydawnicza Varshavskyego Universytetu Medychnego, 2009. 226 s. (in Polish)
- [24] Viik Barbara Danuta. Pedagogichne vyznachniki efektyvnoshchi vychovanya zdravotnego uchnyuv shkul podstawovych voyevudztva gdanskyego (Pedagogical determinants of health efficiency in preserving the education of elementary school students in the Gdansk Voivodship). 1998. URL: <http://nauka-polska.opi.org.pl/dhtml/raporty/praceBadawcze?rtype=opis&objectId=2246&lang=pl> (in Polish)
- [25] Vnuk Aneta Kinga. Pshygotovanye nauchycyeli do realizacyi zadan z zakresu bezpyechenstva ruchu drogovogo (Teachers' Training for the Implementation of Challenges in the Area of Road Safety). 2015. URL: <http://nauka-polska.opi.org.pl/dhtml/raporty/praceBadawcze?rtype=opis&objectId=299422&lang=pl> (in Polish)
- [26] Voynarovska-Soldan Magdalena. Klimat spolechny v shkole promuyoncyey zdrowye (Social climate at school which promotes health). 2006. URL: <http://nauka-polska.opi.org.pl/dhtml/raporty/praceBadawcze?rtype=opis&lang=pl&objectId=205398> (in Polish)
- [27] Zalevska-Meler Agnyeshka. Codzyennoshch dosvyadchen zdrotvnykh a tozhsamoshch zavodova nauchycyeli kultury fizychney (Everyday experience and professional identity of physical education teachers). Krakuv: Oficyna Wydawnicza «Impuls», 2014. 354 s. (in Polish)
- [28] Zalevska-Meler Agnyeshka. Edukacya zdravotna na prog u shkoly podstawovey a kompetencye uchnya (Healthcare-saving education on the threshold of the main school and competence of the student). 2002. URL: <http://nauka-polska.opi.org.pl/dhtml/raporty/praceBadawcze?rtype=opis&objectId=96808&lang=pl> (in Polish)
- [29] Zyemba Mateush Antoni. Aktyvnoshch fizychna i vyedza o zdrotvnykh stylu zhycya shlonskich gimnazyalistuv (Physical activity and knowledge about the healthy lifestyle of schoolchildren from Lower Silesia). 2015. URL: <http://nauka-polska.opi.org.pl/dhtml/raporty/praceBadawcze?rtype=opis&objectId=300160&lang=pl> (in Polish)



doi: 10.15330/msuc.2018.18.84-89

**Nataliia Filipchuk,**

PhD in Education, senior researcher, leading researcher of the Department of Content and Technology for Adult Training, Institute of Pedagogical Education and Adult Education of the National Academy of Sciences of Ukraine (Kiev, Ukraine)

Наталія Філіпчук,

кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, провідний науковий співробітник відділу змісту та технологій навчання дорослих Інституту педагогічної освіти та освіти дорослих Національної академії наук України (м. Київ, Україна)
Natalia.filipchuk 2610@gmail.com

**Halina Zahaiska,**

PhD in Philology, associate professor of the Department of Romanian and classical philology ChNU named by after Y. Fedkovych (Chernivtsi, Ukraine)

Галина Загайська,

кандидат філологічних наук, доцент кафедри румунської та класичної філології, Чернівецький національний університет ім. Ю. Федьковича (м. Чернівці, Україна)
zahayska_halyna@ukr.net
ORCID ID orcid.org/0000-0003-1449-0269

УДК [37-069](477):17.023.

MUSEUM PEDAGOGY IN THE CONTEXT OF ESTABLISHING CULTURAL CORRESPONDENCE OF EDUCATION

Abstract. The potential of museum pedagogy in the context of implementing the principle of cultural correspondence of educational processes in Ukraine is described. The need for special attention to be paid by educational and scientific institutions to popularizing museums and looking for new forms of museum pedagogy, which is aimed at forming a society with a respectful attitude to the values of museum culture and increasing its social status, developing positive motivation among citizens, especially youth is emphasized. The need of an active introduction of museum pedagogy into education in order to overcome the established negative practice of isolating the cultural environment from educational institutions is proven.

Keywords: museum pedagogy, cultural and educational processes, optimization of museum functioning, the mission of the museum, cultural correspondence, anesthetization.

МУЗЕЙНА ПЕДАГОГІКА В КОНТЕКСТІ УТВЕРДЖЕННЯ КУЛЬТУРОВІДПОВІДНОСТІ ОСВІТИ

Анотація. Описано потенціал музейної педагогіки в контексті реалізації принципу культурної відповідності навчальних процесів в Україні. Необхідно особливу увагу приділяти освітнім та науковим установам для популяризації музеїв та пошуку нових форм музейної педагогіки, спрямованої на формування суспільства з поважним ставленням до цінностей музейної культури та підвищення її соціального статусу, розвиток позитивної мотивації громадян, особливо молоді. Доведено необхідність активного впровадження музейної педагогіки в освіту з метою подолання усталеної негативної практики ізоляції культурного середовища від навчальних закладів.

Ключові слова: музейна педагогіка, культурно-освітні процеси, оптимізація функціонування музею, місія музею, культурна кореспонденція, естетизація.



INTRODUCTION

Problem statement. The modern world is characterized by extreme mobility, changing all aspects of the life of human society, natural environment, carrying out scientific and technological breakthroughs, and creating new challenges, risks and threats at the same time. Massive civilizational transformations determine their understanding not only in terms of their effects and impacts on the quality and progress of the human being, but also require objective assessment and definition of the prospects of sustainable development of nations and peoples in terms of their safety and survival. However, neither the best and the most accurate vision of the real situation, nor the established scientifically based approaches to the implementation of strategic objectives are able to provide the needed quality of life, healthy environment, safety and development of the human community.

Under these circumstances, changes should be made in the education system, which would affect all its parts and functional areas. The values of cultural tradition in its broadest manifestation are to serve as the basis of new theories and concepts. After all, the real and humanistic directions of educational development require ethical, aesthetic, civic ideals, as well as innovative, technological and natural knowledge to be implemented in education and upbringing under the conditions of a post-informational society. Humanity should rebuild existing models of social interactions in line with new demands. Therefore, the only preferred approach of state cultural, scientific, and educational policy should be the effective use of museums for the public good. Education requires active introduction of museum pedagogy to improve the educational process, overcoming the established negative practice of separation of cultural environment from educational institutions. The state, being the main subject of cultural policy, influences not only the quality of the artistic life of society, but primarily the optimal creation of the main components of life and mentality – world outlook, worldview and formation of a nationwide picture of the world and its dissemination among Ukrainian citizens – in the interests of an individual and a nation as a whole.

Analysis of recent research and publications. The study of cooperation of scientific circles representatives, museum scientists and educators of different directions, as well as relevance of the ideas of museum pedagogy in the European and domestic educational space are increasingly attracting the attention of educators, scientists, cultural workers, and the public, however, scientific research in the indicated branch is fragmentary. Although the problems of museology, ethnography, literary and lore studies, and protection of monuments (N. Hannusenko, O. Kushpetiuk, O. Sichkaruk, M. Stepanenko, V. Shevchenko, M. Yukhnievych); realization of the educational potential of museums (Yu. Kliuchko, M. Nahorskyi, I. Panteliichuk, etc.); functioning of museums in schools and universities (L. Haida, I. Laksii, Yu. Omelchenko, N. Makarova) were scientifically substantiated, museum pedagogy in scientific researches occupies an insignificant place.

AIM AND TASKS RESEARCH

The objective of the article is to justify the potential of museum pedagogy in the context of the problem of cultural and educational processes optimization in Ukraine.

RESEARCH RESULTS

At present stage of education development, the main task is to expand and improve the socio-cultural environment, to “culturize” the content of education, to integrate cultural and educational institutions in order to strengthen the intellectual, moral, aesthetic, and spiritual potential of the educational process at all educational levels. This problem is particularly relevant for the national education system due to several reasons. Firstly, it is important to finally get rid of the consequences of the cultural colonization of the Ukrainian educational space, which was carried out during periods of prolonged statelessness, totally ideologizing and leveling out the cultural values of the Ukrainian people. Secondly, qualitative reformation of education should take into account the contemporary world tendencies aimed at the active introduction of basic cultural models in its content, which deepen intellectual traditions, making a significant impact on the development of beliefs, attitudes of the individual to the natural and socio-cultural environment, nature, and himself. That is why the main European competences for lifelong learning include: awareness and expression in the field of culture; social and civic skills. They are necessary for civil society, for personal realization and development, active social life and social solidarity. Thirdly, the crisis phenomena in the system of national education, caused by the socio-economic, organizational, pedagogical, and political factors, which have led to the decrease in the institutional, content-based influence of culture on the quality of the educational process in Ukraine, make one look for more optimal approaches to searching and implementing new, as well as established cultural models and concepts.

In the context of current events, the cultural paradigm is especially in demand, as the Strategy of National Patriotic Education of Children and Youth for 2016-2020 covers, first of all, the following areas: education; science; culture and art; history, commemorative dates and historical figures, regional studies; tourism [7].

When the processes of destruction of educational infrastructure started for various reasons, the well-known scientist and educator Ivan Ziaziun wrote about the causes of exacerbation of the modern crisis of childhood: “If there used to be up to 10-15 subjects who worked with children, adolescents and youth to certain extent, they practically do not exist now” [8].

For qualitative changes in Ukrainian education and culture, it is very important in the conditions of the financial-economic and political crisis to prevent the reduction of the network of institutions aimed at shaping human development, its spiritual and intellectual wealth. Therefore, museums comprise invaluable cultural sights.



Museum pedagogy is a branch of studies, which is primarily associated with cultural and educational activity, serves schools and educational institutions through contacts with students and educators. This area is traditional in the functioning of this form of communication, establishing contacts and dialogue between the museum institution and the individual. However, this established form of cultural and educational activities is not enough to describe museum pedagogy. An important component of museology is also the scientific and practical activities of a modern museum, focused on the study of cultural heritage, its historical, scientific, cognitive, educational, and practical character, the transfer of artistic experience through the pedagogical process.

The most significant mission of the museum is educating a citizen. In historical terms it is similar to the role of the ancient theater, in which the education of civicism was the pivotal objective of art. Undoubtedly, the essence of the museum environment has the potential for human development. Whatever the concepts were given to museum functions, the first contacts of the museum and the individual form a pedagogical action.

Museum pedagogy becomes a reality when a person acquires the status of a participant in museum communication, and an employee of the institution, having come into contact with a person, cannot, at the same time, be a culturologist, an educator and a psychologist, since he has started to act in a "person-to-person" communication, which is a complex social model of communication. Pedagogy will exist spontaneously in this environment, even if we avoid conceptual images relevant to it. However, the effectiveness in this area will be better when interested actors provide it with organized and meaningful actions.

Therefore, when considering the problem of optimizing the place of museum pedagogy in social education and in the educational, cognitive, and scientific processes, it is necessary to expand the scope of the vision of its essence, taking into account cultural and educational, scientific, ideological, practical, civilization and civil purposes. Another important notion is the conscious synergy of the efforts of educational and scientific and museum institutions, aimed at forming a society with a respectful attitude to the values of museum culture, raising its social status, developing a positive incentive for citizens, especially young people.

After all, in the conditions of informational oversaturation, on the one hand, and the narrowing of opportunities for use of cultural infrastructure by participants of the educational process in Ukraine, on the other hand, mass culture complicates effective communication with its negative influence. Traditional ways and efforts to motivate visitors often fail to achieve the desired results. In order to offer something meaningful, it is necessary to possess proper information and knowledge about the visitors of museums. Therefore, an important aspect for contemporary museum pedagogy is the study of a likely audience, its level of cultural development, interests, requests, desires and social motivations.

Systematic interaction with specific structures is required in order to have a proper understanding of those who use the cultural services of museums and who, for whatever reason, ignore them. The choice of museum institutions, the content of their expositions, programs, and methodologies will depend on this to a large extent. Successful implementation of cultural, educational, scientific and practical projects will depend not only on occasional contacts but on the creation of an effective infrastructure of cultural, educational, public, self-governing and government institutions, on their active interaction, based on social and individual interests. For this, first and foremost, education should possess a thorough knowledge of the history of museum and pedagogical thought, and museum workers should be aware of psychological and pedagogical culture and social problems.

Optimization of activity, especially cultural and educational one, is impossible without these axiomatic rules. All this means that museum pedagogy at such a level requires interdisciplinary approaches, a system of knowledge, relying on different branches. This tendency began to emerge from the time of the Enlightenment, when rarities, collections of various curiosities, palaces and castles became public, gradually becoming more accessible to the people. Culture in the broad value context became more accessible to people. Each subsequent progress of humanity on the path to the establishment of rights and freedoms contributed to the public motivation to seek, preserve, study and honor the monuments of material, spiritual, and intellectual culture. Aesthetic, ethical, cultural and historical interests of people began to determine the essence of its existence. Satisfaction of these interests also took place in the field of museum culture, which was formed as a qualitatively new branch of public communication.

The functioning of museums of different directions took place in times and epochs characterized by a variety of forms of state and political rule, ideologies, civilizations and cultures. Each time museology was also used in geopolitical, ideological, class interests, and interstate relations. The more democratic was the social order, the more humane was the content of museum activity. However, despite all the decorations and declarations, museums (even private ones) have never ceased to play an important political and ideological role for a particular state, nation, and ruling caste. Often artistic values, historical truth, aesthetic ideals were forced to go back to the background, satisfying the dubious values of the ideologues that prevailed for those times and regimes. Although the educational, cultural, and cognitive functions did not cease to fulfill their purpose for a moment, every epoch and a certain degree of civilization dictated their own philosophical, rational and sensory norms of perception of the things of the museum world, the essential explanations of their role and purpose.

Obviously, it would be wrong to overestimate the influence of ideological and political influences on the nature of the museum activity, including museum pedagogy. However, the presence of these phenomena is continuous and can have either a positive or a negative influence depending on the humanity of political and social orders that are posed



by the state and society. Although most of the countries in the epoch of the Enlightenment period of the development of museum affairs mainly implemented the German school of museum studies, which was based on the idea of a museum as a new institution of education, which had to have a meaningful impact on social progress together with universities, academies, schools, gymnasia, lyceums, each state built a peculiar system in accordance with its own interests, features and capabilities.

At the same time, certain universal goals were formed in the work of these new culture phenomena. Educational, cultural, historical, aesthetic, and cognitive functions became practically the dominant priorities for countries and peoples of the world. In a number of states, they awakened the national spirit and played a role of national consolidators, institutions of national memory, protectors and creators of the national soul. Museums turned into social institutions, which were not only a place of preservation, accounting and study of cultural monuments. They were assigned important functions of the scientific, educational, ideological, state-building nature, performing both specific professional tasks and broad educational, ethical, aesthetic and civic ones. Museums acted as unique centers of spiritual and intellectual culture, as well as patriotic education of the people. The nature of the existence of mankind, the interests of national states, the desire of modern generations to preserve the memory of ancestors for a better understanding of their future led to the need to introduce museum pedagogy as a new branch in museum science and education.

Working with a person through dialogue, subject-subjectivity of the learning process is actualized especially in present times, which are characterized by the tendencies of growing crises in all areas of human activity, which continuously struggles not only for progress but also for survival. It is for these reasons that the humanization of the individual, nations and states by culture should be regarded as a primary social task. Despite natural and historical diversity of the world, we must recognize the universality of duty that "all cultures and civilizations can contribute to sustainable development" for living in harmony with Man and Nature.

For this, peoples and states should recognize the humane ideological concept that is based on the value of being "responsible for everything alive". The salvation of one's soul, culture and history, traditions and ideals of every nation is an axiom and a civilization rule for the modern world. This cultural cultivation of the individual should be mastered by museum pedagogy. In Ukraine, which today is experiencing difficult struggles for its freedom, independence, statehood, unity and dignity, access of the people to national culture, national memory and true history becomes a factor of national security, since the level of patriotic and civil upbringing, growth of national consciousness, personal and state dignity of the nation will largely depend on this. The state and museums have to speak one language with their people in order to consolidate society.

Using the potential of cultural and historical heritage of Ukraine in the educational process actualizes the ideas of museum pedagogy in the educational space. This is evidenced by the organization of scientific and methodological work in various regions on the problems of the place and role of Ukrainian museums in the national patriotic upbringing of youth, in improving the content and quality of education, and in the formation of civil society. Departments of pedagogy, methodology of extracurricular work of pedagogical universities, cooperation with state museums of the region, institutes of postgraduate pedagogical education of museums at educational institutions, and a network of regional ethnographic circles of Ukraine contribute to both the improvement of the professional level of educators, thus playing a significant role in strengthening the social educational potential. A true scientific, organizational and educational center for museum educators, scholars, students, and public is the Pedagogical Museum of Ukraine of the National Academy of Sciences of Ukraine, where the first steps were taken to create the Association of Museum Managers at educational institutions of Ukraine. Positive activity in the implementation of the principles of museum pedagogy of such specialized newspapers and publications as "Out of the Field", "Regional Studies. Geography. Tourism", "School world", "Basis", "Family affairs" should be noted. It is especially worthy to note the All-Ukrainian Cultural Weekly "Word of Enlightenment", which presents unique materials about the outstanding figures of Ukrainian culture, education, science, methodical recommendations, scripts, museum lesson plans, correspondence trips to museums of various cities and villages of our country to teachers, the public, and parents. Often this is the source of exclusive materials for the wider Ukrainian community.

At the level of the academic dictionaries of the Ukrainian language, which act as handbooks on vocabulary and phraseology of the modern Ukrainian language, an updated description of the meaning of the word "museum" is given. It is to be interpreted as "a cultural, educational and research institution that collects, preserves, exhibits and studies the monuments of material and spiritual culture, various collections, etc" [1]. In the same publication, the definition of "museology" as a science about the organization and activities of museums is given. Also definitions of the following are included: a museum exhibit, a museum room, a museum item, a museum rarity, however, there are no definitions of museum pedagogy. The same definitions are given in a similar edition of 2016 (165 thousand words).

Nor was a definition of "museum pedagogy" a part of Ukrainian pedagogical terminology in the series of editions of Ukrainian Pedagogical Dictionaries that were compiled after the establishment of the Academy of Pedagogical Sciences (1992). Ukrainian Pedagogical Dictionary compiled by S. Honcharenko (1997) includes definitions of the following terms: "museums", "school museum", "Kyiv Pedagogical Museum", "Pedagogical Museum of Ukraine", and 42 terms connected with "pedagogy", however, the notion of "museum pedagogy" is nowhere to be seen [3]. Such term is included neither in the Encyclopedia of Ukrainian studies edited by V. Kubiiovych and published by



T. Shevchenko Scientific Society, nor in its re-publications in Ukraine, since 1993. It is possible to continue enumerating encyclopedic editions, but it is obvious that there are no essential definitions of museum pedagogy as a synergetic phenomenon in the cultural and educational space in later editions. Thus, in the "Pedagogical Dictionary" of 2001 (edited by N. D. Yarmachenko) [5], this area is also not mentioned anywhere in the pedagogical section. It can be argued that in the system of national education, due to the established concept, which was implemented in Russia, after the USSR, this problem was not updated.

Probably, this approach was dictated by the influence of the rudiments of previous times on the structure and content of the theory of education, didactics, and school education. For example, the definition of the term "pedagogy" is essentially consonant with the one published in 1982 in the "Soviet Encyclopedic Dictionary" [6], which was transferred into the Ukrainian Pedagogical Dictionary (2001) almost unchanged (with the following names not being mentioned: Radishchev, Hertsen, Chernyshevskiy, Krupska, Lunacharskiy, Kalinin). Eventually, in 2011 in the Ukrainian Pedagogical Encyclopedic Dictionary (2nd edition, edited by S. U. Honcharenko), which contains about 4 thousand articles, the term "museum pedagogy" was finally defined. It was noted that this is "a branch of science that studies history, peculiarities of cultural and educational activities of museums, methods of influence of museums on different categories of visitors, the interaction of museums with educational institutions, and so on. The main purpose of museum pedagogy is participation of younger generation in the activity of museums, the creative development of the individual" [2]. Although such an interpretation (as well as others) did not fully define this concept, it became apparent that museum pedagogy started to occupy its proper place in the scientific and educational environment of Ukraine. In fact, certain rudiments and conservatism manifested not only in the system of the relationship of pedagogy with other branches of science and disciplines, but also in the ideological perception of the ideals of education, the essence of learning. They undoubtedly also touched upon understanding (vice versa, to say the least) of the necessity and importance of introducing such an essential scientific and educational direction as museum pedagogy. Being not new to European or North American educational systems, however, it has, in rather difficult conditions, penetrated the national space. In the USA, starting from the 30s of the XIX century, the educational process, self-discovery and discovery of the environment started to rely on museum expositions. Immersing a child through the establishment of a culture-related game space, introduction of various forms and methods of games does not only create a comfortable element of the game, but also actively stimulates. In the world's oldest museums for children in New York, Boston, Indianapolis, generations of young Americans walked through bright pages of their own history, learning the fascinating plots of resettlement and survival of their ancestors, their struggle, work, and development on a new land. There, civic education of children is influenced by various aspects of social life: everyday life of grandparents, first shopping malls, city streets, construction works, experiments, modeling of life situations. Today Boston Children's Museum (1913) has 18 expositions, as well as a unique Grand Gallery exhibition, which allows visitors to travel to the best children's museums in the world. It is important that the presence of more than 50 thousand exhibits and objects in this museum does not mean that it serves only for the preservation and display, recording and study of cultural monuments. The museum is primarily considered to be an educational institution, contributing to the development of broad competences, forming civic, ethical, aesthetic, and patriotic qualities in children. Since the purpose of such museums was primarily to develop a sensory attitude to objects, exhibits and expositions, thus creating the preconditions for the formation of ideological values, influencing the motivational development of creative abilities, such an activity characteristic essentially created the foundations of museum pedagogy. Although this term was introduced by German scientists in 1934, that is in a few decades, the direction of museum activity focused on student youth was outlined at the beginning of the XX century. In the second half of the same century, it was established as a branch of knowledge and scientific research. However, the very idea of serving man, humanizing the person was the basis of the creation of museum pedagogy. According to its concept, museums should significantly expand their traditional functions as well as traditional activities, which meant intensifying their participation in the life of society, integrating into a specific socio-cultural environment.

Russian aggression in the Crimea and the Donbass has led to the need for a deeper and nation-state-oriented approach from the state and civil society, first of all, to the problems of education of the nation, involvement of various public and state institutions to this strategic task. That is why "in order to educate a citizen as a patriot of Ukraine, to establish love for the Motherland, spirituality, morality, respect for the national heritage of the Ukrainian people, to imitate the best examples of courage and victory of the fighters for freedom and independence of Ukraine, both from the historical past and defenders, who today defend the sovereignty and territorial integrity of the state..." the Decree of the President of Ukraine No. 580/2015 "On the Strategy of National Patriotic Education of Children and Youth for 2016-2020" was issued [4].

It is worth recognizing that the specified regulatory document, in preparation of which civil institutions were involved, greatly expanded the vision of state bodies, local authorities, educational, scientific and cultural institutions, civil society organizations on the patriotic education of youth, which is the most important current problem. Taking into account that the document specifies the main areas of national patriotic education: education; science; culture and art; history, commemorative dates and historical figures; regional studies; tourism; environment protection; physical education, sports; defense of Ukraine, etc., museum politics, museum science, museum pedagogy will occupy a more prominent role in the



system of education of the nation and strengthening the state. Undoubtedly, young people (just like the whole nation) need not only the truth about the history (partly a tragic one) of Ukraine. It is very important to have a positive emotion, the need to understand the achievements of the Ukrainian people, its cultural, historical, intellectual, and spiritual accomplishments. The Decree emphasizes that indicators of the effectiveness of the implementation of measures for national patriotic education should be the following ones: "increasing the attendance of institutions that promote cultural and artistic traditions of the Ukrainian people, as well as exhibitions of museums devoted to the national liberation struggle for independence and territorial integrity of Ukraine by children and youth; raising the level of knowledge among children and young people about prominent personalities of Ukrainian statehood, outstanding domestic scientists, educators, athletes, leading figures of culture and art, spiritual leaders of the Ukrainian people", increasing the number of children and young people traveling to other regions of Ukraine and the countries of the European Union" [4].

CONCLUSIONS AND PROSPECTS FOR FURTHER RESEARCH.

Museum pedagogy needs to improve the educational activities of departments and research laboratories, museum pedagogical and scientific centers that would stimulate the use of innovative pedagogical technologies with the involvement of museum collections, substantiate the national and foreign experience of using the cultural museum heritage for the education of the nation and strengthening of the state. However, today effective use of the potential of museum pedagogy should be of interest not only for scholars, educators, museum workers and individual representatives of the public. It is necessary to obtain synergy and systemic interaction of all institutions of power, local self-government, and civil society in order to educate a patriotic citizen of Ukraine, his spirituality, morality, and intellectualness on the basis of national cultural heritage of the Ukrainian people. Museum pedagogy in this sense can play a prominent role of an effective public instrument.

REFERENCES

- [1] Словник української мови / В. В. Німчук та ін. / Відповідальний за редакцію В.В.Жайворонюк. Київ, Видавництво "Просвіта", 2012. 1316 с.
- [2] Гончаренко С. Ю. Український педагогічний енциклопедичний словник. 2-е видання, доповнене та виправлено, Рівне: Волинські Обереги, 2011. 519 с.
- [3] Український педагогічний словник / Гончаренко С. У. Гол. ред. С. Головка. Київ: Либідь, 1997. 374 с.
- [4] Про стратегію національної патріотичної освіти дітей та молоді на 2016-2020 рр. Указ Президента України № 580 / 2015 від 13 жовтня 2015 року/. URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/580/2015>
- [5] Педагогічний словник / ред. М. Д. Ярмаченко, Київ: педагогічна думка, 2001. 516 с.
- [6] Советский энциклопедический словарь / [гл. ред А. М. Прохоров]. – М.: Сов. энциклопедия, 1985. – 1600 с.
- [7] Стратегія національної патріотичної освіти дітей та молоді на період 2016-2020 років. URL: <http://www.president.gov.ua/documents/>
- [8] Зязюн І. А. Педагогіка добра: ідеали і реалії : [наук.-методич. посіб.]. К. : МАУП, 2000. 312 с.

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

- [1] Slovník ukrajinskojazyčnej movy (Dictionary of the Ukrainian) V. V. Nimchuk ta in. / Vidpovidaljnij za redakciju V.V.Zhajvoronok. Kyjiv, Vydavnyctvo "Prosvita", 2012. 1316 s. (in Ukrainian)
- [2] Ghoncharenko S. Ju. Ukrajinsjkyj pedaghoghichnyj encyklopedychnyj slovnyk (Ukrainian Pedagogical Encyclopedic Dictionary). 2-e vydannja, dopovnene ta vypravleno, Rivne: Volynsjki Obereghy, 2011. 519 s. (in Ukrainian)
- [3] Ukrajinsjkyj pedaghoghichnyj slovnyk (Ukrainian Pedagogical Dictionary) / Ghoncharenko S. U. Ghol. red. S. Gholovko. Kyjiv: Lybidj, 1997. 374 s. (in Ukrainian)
- [4] Pro strategiju nacionaljnoji patriotychnoji osvity ditej ta molodi na 2016-2020 rr. (On the Strategy of National Patriotic Education of Children and Youth for 2016-2020). Ukaz Prezydenta Ukrajiny № 580 / 2015 vid 13 zhovtnja 2015 roku/. URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/580/2015> (in Ukrainian)
- [5] Pedaghoghichnyj slovnyk (Pedagogical Dictionary) / red. M. D. Jarmachenko, Kyjiv: pedaghoghichna dumka, 2001. 516 s. (in Ukrainian)
- [6] Sovetskyj encyklopedyčeskij slovarj (Soviet Encyclopedic Dictionary) / [ghl. red A. M. Prokhorov]. M.: Sov. encyklopedyja, 1985. 1600 s. (in Russian)
- [7] Strateghija nacionaljnoji patriotychnoji osvity ditej ta molodi na period 2016-2020 rokov (Strategy of National Patriotic Education of Children and Youth for 2016-2020). URL: <http://www.president.gov.ua/documents/> (in Ukrainian)
- [8] Zjazjun I. A. Pedaghoghika dobra: idealy i realiji (Pedagogy of good: ideals and realities) : [nauk.-metodych. posib.]. K. : MAUP, 2000. 312 s. (in Ukrainian)

**Інна Червінська,**

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

Inna Chervinska,

Ph.D. in Pedagogy, Associate Professor, Department of Pedagogy of Primary Education, Vasyl Stefanyk Precarpathian National University (Ivano-Frankivsk, Ukraine)
inna.chervinska@pu.if.ua
ORCID.ID ORG /0000-0003-0745-1413

УДК 37.012:31677

МЕДІАПРОСТІР ГІРСЬКОЇ ШКОЛИ: ЗМІСТОВЕ НАПОВНЕННЯ ТА СОЦІОКУЛЬТУРНА ТРАНСФОРМАЦІЯ

Анотація. У статті наголошується, що медіаосвіта виступає показником сталого розвитку регіонів та атрибутом глобалізаційних перетворень, чинником конкурентоспроможності економіки, фрагментом культури, рівня якісної освіти.

Метою публікації є опис провідних компонентів медіапростору, розкриття їх ролі та значення у формуванні цілісної системи навчально-виховної роботи сучасної гірської школи

Для вирішення окреслених завдань дослідження використано комплекс методів: теоретичні: аналіз та систематизація наукової літератури для виявлення сутності й специфіки становлення і розвитку медіапростору освітнього закладу, зокрема його змістового наповнення; термінологічний аналіз і метод операціоналізації понять для розкриття понятійно-категоріального апарату.

Автор звертається до проблеми змістового наповнення та структуризації медіапростору, визначає його структурні компоненти як складну суб'єктивно-об'єктивну систему, що знаходиться під впливом соціальної дійсності.

Описано провідні компоненти медіапростору, розкрито їх роль та значення у формуванні цілісної системи навчально-виховної роботи сучасної гірської школи.

На підставі контент-аналізу наукових джерел вказано на необхідність розвитку медіаосвіти та медіаграмотності, формування медіаобізнаності, медіакомпетентності та медіакультури особистості в середовищі важливих і значущих для неї спільнот відповідно до її вікових та індивідуальних особливостей.

Акцентується увага на тому що специфічною властивістю медіапростору є те, що це – структурно складна та динамічна система, яка розширюється в міру розвитку суспільства та надбань соціуму. Відповідно, новації в соціокультурній сфері через зміни системи цінностей, соціальних норм та способів життєдіяльності так чи інакше трансформуються в сучасному медіапросторі, визначають актуальні сторони його діяльності.

Ключові слова: медіапростір, структура, соціальна система, медіаграмотність, медіаосвіта, медіакультура, якісна освіта, соціокультурний простір освітнього закладу.

MEDIA SPACE OF THE MOUNTAIN SCHOOL: CONTENT AND SOCIO-CULTURAL TRANSFORMATION

Abstract. The article emphasizes that media education is an indicator of sustainable development of regions and an attribute of globalization transformations, a factor of competitiveness of the economy, an indicator of culture, a level of quality education.

The purpose of the publication is to describe the leading components of the media space, the disclosure of their role and significance in the formation of a holistic system of educational work of the modern mountain school

The key components of the media space are described, their role and significance in the formation of a holistic system of educational work of the modern mountain school is revealed.

To solve the above problems, a set of methods has been used: theoretical: analysis and systematization of scientific literature to identify the nature and specificity of the formation and development of the media space of an educational institution, in particular its content content; terminological analysis and method of the operationalization of concepts for the disclosure of the conceptual-categorical apparatus.

The author turns to addresses the problem of content content and structuring media space, defines its structural components as a complex subjective-objective system, which is under the influence of social reality.

The leading components of the media space are described, their role and significance in the formation of a holistic system of educational work of the modern mountain school are revealed.



On the basis of content analysis of scientific sources, the necessity of the development of media education and media literacy, the formation of media awareness, media competence and media culture of the individual in the environment of important and important communities for her according to her age and individual characteristics.

The focus is on the fact that the specific property of the media space is that it is a structurally complex and dynamic system that expands with the development of society and the achievements of society. Accordingly, innovations in the socio-cultural sphere through changes in the system of values, social norms and ways of life in one way or another transform in the modern media space, determine the actual aspects of its activities.

Keywords: media space, structure, social system, media literacy, media education, media culture, qualitative education, socio-cultural space of educational institution.

ВСТУП

Постановка проблеми. Інформаційна революція та глобалізаційні процеси сьогодення зробили наше сприйняття світу значною мірою залежним від того, як його інтерпретують та подають різні медіа. Стрімкий розвиток інформаційно-комунікаційних технологій та системи мас-медіа потребує цілеспрямованої підготовки особистості до вмілого і безпечного користування ними.

Відповідно традиційні структури забезпечення соціальної суб'єкт-суб'єктної взаємодії стають учасниками соціально-комунікаційних процесів і таким чином сприяють формуванню єдиного медіапростору сучасності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. За результатами досліджень представників філософії (І. Александров, Д. Дюжев, В. Касьян, К. Райда), футурології (О. Тоффлер), культурології (В. Шейко), соціології (О. Асєєва, Д. Белл) та педагогіки (Н. Максимовська, А. Рижанова, С. Пальчевський) приблизно з середини ХХ ст. людство вступило в якісно нову фазу розвитку, яка визначається як «інформаційне суспільство». Провідними цінностями цієї доби є інформація, засоби медіа, а як наслідок – нове знання. У цьому руслі успішно працюють українські науковці І. Гуриченко, Н. Духаніна, І. Сахневич, І. Чемерис, Н. Шубенко, О. Янишин.

Окрім цього, варто наголосити на недостатній кількості спеціальних досліджень з окресленої проблеми. У наукових розвідках і публікаціях вона висвітлюється фрагментарно або ж дослідники більш ґрунтовно зупиняються на вивченні її галузевої специфіки.

У вітчизняному та зарубіжному науковому дискурсі з урахуванням аспектів пропонованого дослідження для нас особливу зацікавленість складають наукові публікації Є. Гриценко, Л. Зазнобіної, Г. Онкович, Ю. Усова, О. Федорова, І. Челишевої та ін.

МЕТА І ЗАВДАННЯ ДОСЛІДЖЕННЯ.

Метою публікації є опис провідних компонентів медіапростору, розкриття їх ролі та значення у формуванні цілісної системи навчально-виховної роботи сучасної гірської школи.

Ключовими завданнями є: за результатами проведеного контент-аналізу наукових джерел визначити провідні шляхи формування сучасного медіапростору закладу освіти, який функціонує в умовах гірського регіону Українських Карпат, описати сутнісну характеристику та змістове наповнення, розкрити показники і рівні його соціокультурної трансформації.

МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ: для досягнення мети та вирішення завдань наукового дослідження використано комплекс методів: теоретичні – аналіз та систематизація наукової літератури для виявлення сутності й специфіки становлення і розвитку медіапростору освітнього закладу, зокрема його змістового наповнення; термінологічний аналіз і метод операціоналізації понять для розкриття понятійно-категоріального апарату дослідження; узагальнення й систематизація наукового доробку для розкриття сутності соціокультурних трансформацій медіапростору та з'ясування впливу сучасних медіазасобів на розвиток зростаючої особистості.

РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ

В останні роки в провідних країнах світу все більшого поширення та суспільної значущості набувають різні засоби медіа, які в комплексі складають основу медіапростору. В англійській літературі перші визначення дефініції «медіапростір» (mediaspace) почали використовувати з 1980-х років минулого століття у дослідженнях американських учених групи Smalltalk, що входила до Центру досліджень компанії Хероу - Р. Стултса і С. Харрісона, які позначали цим поняттям «електронні умови, в яких групи людей можуть працювати разом, навіть якщо вони не знаходяться в одному і тому ж місці в той же час» [7]. Однак вони були обмежені технологічними характеристиками мас-медіа свого часу.

На жаль, в Україні медіаосвіта досі впроваджується в освітній простір переважно стихійно з ініціативи ентузіастів, педагогів-новаторів за явного браку інтеграції цих зусиль в ефективну та розвинуту медіаосвітню систему.

Розроблення науковцями і громадськими діячами та прийняття в 2010 році Концепції впровадження медіаосвіти в Україні [9] і її доповнення в 2016 році – важливий складник модернізації освіти, який сприятиме побудові в країні інформаційного суспільства, розвитку економіки знань, становленню громадянського суспільства. Український медіапростір у своєму становленні та розвитку ґрунтується на Концепції впровадження медіаосвіти в Україні», головною метою якої є сприяння розбудові в Україні ефективної системи медіаосвіти заради забезпечення всебічної підготовки дітей і молоді до безпечної та ефективної взаємодії із сучасною системою медіа, формування в них медіаобізнаності, медіаграмотності і медіакомпетентності відповідно до їхніх вікових та індивідуальних особливостей. Для зміни ситуації, що склалася, необхідне не тільки розуміння важливості інноваційних процесів в освіті, а й знання сучасних медіа та медіа-продуктів, їх функцій, можливостей і умов ефективного використання в навчально-виховному процесі школи [7, с. 52].



Медіапростір – це яскравий приклад досягнень науки і техніки та невичерпне джерело для різних досліджень у сферах філософії, психології і багатьох інших дисциплін. С. Грицай пропонує розглядати його як окремий соціальний або суспільний процес, який формує простір. Традиційні засоби масової інформації освоюють новий інформаційний простір, розширюючи сферу свого впливу, здобуваючи нову аудиторію [4, с. 6].

Грунтуючись на міжнародних та вітчизняних законодавчих актах відносно розвитку інформаційної цивілізації, варто відзначити, що сучасній людині для того, щоб бути повноцінним членом оновленого суспільства, необхідно стати активним користувачем інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ), ЗМІ, радіо- та телемовлення, які мають виступати інструментами розвитку та саморозвитку особистості, а не самоцінністю людського буття. Адже сьогодні оволодіння інформаційною культурою вважається одним із найважливіших векторів розвитку суспільства. У зв'язку з цим питання становлення та розвитку інноваційного медіапростору в освітніх закладах та здобуття якісної медіаосвіти набуває особливої актуальності.

Реальність ХХІ століття презентує нову стадію розвитку освіти, – медіаосвітній простір. Формування медіапростору освітнього закладу є одним із системних процесів становлення сучасних освітніх практик, які трансформують і розширюють саме поняття освіти.

Інноваційна категорія «медіапростір» стала предметом наукових розвідок різних галузей наук – філософії, соціології, педагогіки, психології, журналістики та ін., що підтверджує континуальність розвитку, багате змістове наповнення та зацікавленість широкого кола дослідників.

За П. Адамсом просторова організація («media in space – «media in place») передбачає, що «простір» і «місце» можуть розглядатися в якості своєрідних «контейнерів», які охоплюють, обмежують та надають певної форми медійним комунікаціям. Тому така просторова репрезентація («spaces in media», «places in media») відображає процес створення просторів і місць у різних комунікаціях за допомогою вербальних, візуальних і аудіальних репрезентацій [1]. Цікавими є твердження дослідників Н. Коулдрі і А. Маккарті, які, спираючись на концепцію П. Бурдьє [2], підкреслюють усю глибину взаємозв'язків медіа і простору.

Позаяк електронні медіа все більше насичують повсякденне життя людей образами інших місць і просторових порядків (уявних чи реальних), все важче характеризувати поняття «простір», не розкриваючи при цьому сутність «медіа», – і навпаки. При цьому автори вказують, що, з однієї сторони, медіапростір матеріально складається з об'єктів (приймачів, дисплеїв, кабелів, серверів, передавачів), «вбудованих» у географічно конкретні структури влади і сегменти економіки. З іншої, – уже стало звичним підкреслювати «віртуальність», «примарність» і ефемерність медіапростору (особливо кіберпростору) на противагу «реальності» [15].

У соціально-педагогічному аспекті нашого дослідження, базуючись на результатах наукових розвідок (О. Волошенюк, І. Дзялошинського, Д. Дзюби, В. Іванова, М. Наумової, А. Яронової та ін.), розглядаємо нові медіа як сучасні засоби доступу до інформації, які дають певну можливість молодій людині самостійно вибудовувати власний медіа простір – простір, у якому вона живе, шляхом підбору та блокування відповідних медіатекстів, ураховуючи їх інноваційну специфіку. Адже головною відмінністю нових медіа (інтерактивні радіо, телебачення, мобільний телефон, Інтернет) від попередніх (газети, книги, агентства новин, аудіовізуальні служби радіо тощо) є їх інтерактивність та доступність для широкого кола споживачів.

Медіапростір – не просто соціальна система, а система, компоненти якої об'єднані в соціальну мережу. Загалом архітектура медіапростору складна, кожен елемент у цій структурі може функціонувати в рамках відкритої системи, одержувати і передавати інформацію. У медіапросторі ядром, що організовує систему, згідно твердження М. Наумової, «виступає масова інформація, яку потрібно переробити для споживання аудиторією» [12]. Тому всі об'єкти: соціальні інститути, громадські організації, заклади шкільної та позашкільної освіти, групи людей та окремі особи, зайняті її виробництвом і споживанням, – органічно входять або ж долучаються на певних етапах до цієї системи. У цьому сенсі медіапростір – багатоструктурна, унікальна реальність, яка є частиною соціокультурного простору з різними видами організованих соціальних і культурних практик, шляхом тісної взаємодії представлених компонентів, які включені до багаторівневої динамічної системи виробництва та споживання масової інформації [4, с. 4].

Медіапростір – це складна соціальна система, яка формується в сучасному соціокультурному просторі шляхом побудови «взаємообумовлених цілісних відносин виробників і споживачів масової інформації, що передається через засоби масової комунікації. Він є одночасно культурною і соціальною системою. Культурна система не тільки відіграє провідну роль у підтриманні масової комунікації, вона також сприяє розвитку соціальної системи [16, с. 80]. Адже саме в артефактах соціокультурного простору нагромаджується той потенціал, який призводить до модифікації змістового наповнення медіапростору.

Новації в соціокультурній сфері через зміни системи цінностей, соціальних норм та способів життєдіяльності так чи інакше трансформуються в сучасному медіапросторі, визначають актуальні сторони його діяльності. Специфічною властивістю медіапростору є те, що це – структурно складна та динамічна система, яка розширюється в міру розвитку суспільства та надбань соціуму.

Сучасні медіа – це частина соціокультурного простору, в якому відбувається формування та розвиток зростаючої особистості. Кожна дитина від свого народження стає частиною надскладної системи світів, що перетинаються між собою, надбудовуються чи співіснують у сусідстві один з одним, вступають у різноманітну взаємодію. Саме тому особистість будує свій життєвий світ, поєднуючи зовнішні та внутрішні психологічні простори та часові виміри. Для того щоб навчитися жити й успішно діяти в складному соціокультурному



просторі, дитина, що тільки-но входить у життя, має сприйняти та усвідомити весь багатомірний Всесвіт, що розгортається перед нею, відповідно до вимог та реалій якого потрібно самовизначитися, віднайти своє місце в житті й вибудувати власну траєкторію розвитку та спосіб життєдіяльності.

Медіапростір неоднозначно впливає на всі сфери життєдіяльності людини. Проте люди різного віку мають неоднакові адаптаційні можливості й по-різному пристосовуються до нього. Як стверджує у своєму дослідженні А. Тадаєва, «люди похилого віку виступають зазвичай носіями загальнолюдських цінностей, але їм складно адаптуватися до нових медіа, повноцінно їх використовувати, що загрожує їх маргіналізації; дорослим людям сучасний інформаційний простір розширює професійні можливості; діти, а особливо школярі, є найактивнішою групою використання нових медіа. Адаптаційні можливості школярів найкращі для пристосування до інформаційного суспільства» [13].

Педагогічна спільнота сьогодні все більше апелює до медіапростору як території втілення нових ідей навчально-виховного процесу, які складають основу сучасної системи освіти. Тому постає гостра потреба в розвитку медіаосвіти, одне з головних завдань якої полягає в запобіганні вразливості людини до медіанасильства і медіаманіпуляцій, втечі від реальності в лабіринти віртуального світу, поширенню медіазалежностей.

Опрацювання результатів низки соціологічних досліджень науковцем Н. Хилько, підтверджує, що найбільший вплив сучасні медіазасоби мають на людей, які перебувають у перехідних, кризових ситуаціях, і зокрема на дітей. Дітям не потрібно докладати зусиль для того, щоб адаптуватися до сучасного медіапростору, адже він для них є природним та таким, що їх оточує в повсякденному житті. У більшості випадків школярі не знають іншого, тому без особливих зусиль, з легкістю сприймають всі технічні новинки і без складнощів їх використовують у повсякденному житті. Саме це пояснює таку популярність медіа серед школярів та молоді [16].

Однак неконтрольований зі сторони дорослих медіапростір несе й чимало загроз для розвитку та життя зростаючої особистості, позаяк у неї відсутній реальний соціальний досвід, і в силу вікових особливостей (довірливість, доброта тощо) люди з поганими намірами (шахраї, педофіли, інформаційні злочинці) можуть користуватися цим.

Щодо реалізації окреслених завдань медіаосвіти, поряд із широким запровадженням ІКТ-технологій в освітній процес і суспільне життя назріла необхідність розпочати широку просвітницьку програму з формування медіаосвіти громадян загалом та учнів зокрема. Міністерство освіти і науки України запровадило Всеукраїнський експеримент за темою «Науково-методичні засади впровадження вітчизняної моделі медіаосвіти в навчально-виховний процес загальноосвітніх навчальних закладів» на 2017-2022 роки, одним із основних складників якого є вивчення в освітніх закладах нових навчальних курсів: у початковій освіті – «Сходінки до медіаграмотності», у старшій школі – «Медіакультура» та «Основи медіаграмотності (пропедевтичний курс) для 8 (9) класу». Головною метою і завданнями курсів є формування основ аудіовізуальної грамотності учнів та основ для набуття ними теоретичних уявлень про медіаосвіту як про ефективний засіб розвитку творчої, самостійно і критично мислячої особистості в умовах інтенсивного збільшення інформаційного потоку.

Науковий керівник експерименту, завідувачка лабораторії психології масової комунікації та медіа-освіти НАПН України Любов Найдюнова, зазначає: «головна задача нашої роботи в наступні 5 років – забезпечити масове впровадження наскрізної медіа-освіти, тобто, починаючи з дошкільного віку (в дитсадочках) і до випуску із школи, а також включаючи професійну освіту» (Найдюнова, 2017).

У відповідності до завдань експерименту пропонується вводити курси з медіаосвіти в навчальний процес від рівня початкової освіти до середньої школи. Так, зокрема, інтеграція медіаосвіти зі шкільними предметами включає: молодша школа – читання, сходінки до інформатики, технології; старша школа – література, іноземна мова, інформатика, технології; середня школа – художня культура, образотворче мистецтво, етика, основи здоров'я, історія світова література. Основними формами організації навчання з медіаосвіти (МО) та медіаграмотності (МГ) в школі можуть бути: обов'язковий урок з МО і МГ, урок, інтегрований в інші предмети; гурток з МО і МГ, факультативне навчання за бажанням учнів, медіа-клуб, робота шкільного медіахолдингу та ін. Також необхідно вдосконалювати стратегію підготовки педагогічних колективів і батьків школярів до впровадження медіаосвітніх інновацій. Потрібна координація зусиль науковців і педагогів різних ланок освіти (загальноосвітніх та позашкільних освітніх закладів, системи підвищення кваліфікації, педагогічних університетів та ЗВО) з метою поширення медіаосвітніх практик, а також розробка концепції фахової підготовки медіапедагогів і медіапсихологів та інших компетентних фахівців у галузі медіосвіти.

У цьому напрямі активно працює ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника». У рамках діяльності проекту програми ЄС Еразмус + КА2 – Розвиток потенціалу вищої освіти, № 586098-ЕРР-1-2017-1-UA-ЕРРКА2-СВНЕ-JP «Модернізація педагогічної вищої освіти з використання інноваційних інструментів викладання – MoPED» учасниками академічної групи проекту розробляються нові курси та освітні програми для підготовки педагогів до активної діяльності в сучасному медіапросторі. Реалізація вказаних освітніх програм шляхом використання в навчальному процесі інноваційних інструментів викладання забезпечить рівний доступ до якісної медіаосвіти різних категорій педагогічних працівників та учнів освітніх закладів.

ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

Сучасна школа – унікальний суспільний інститут, що володіє ексклюзивними можливостями впливу на психологічну, моральну, матеріальну і духовну сторони життя кожного громадянина. А сфера впливу зазвичай знаходиться в межах медіапростору. Саме тому потрібно сприяти його формуванню у кожному закладі освіти.



Подальші наукові розвідки пов'язуємо з проблемою підготовки майбутніх педагогів до діяльності у сучасному медіапросторі, розвитку їх медіаграмотності та формування медіакомпетентності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

- [1] Adams Paul C. Geographies of Media and Communication: A Critical Introduction. London : Wiley-Blackwell, 2009.
- [2] Бурдые П. Социология политики. Москва : Socio-Logos, 1993.
- [3] Віленський М.Я., Мещерякова О.В. Освітній простір як педагогічна категорія. Педагогічна освіта і наука. Київ : Наука, 2002. 236 с.
- [4] Грицай С. Архітектоніка сучасного медіапростору. Збірник наукових праць «Педагогіка та психологія». Харків, 2017. Вип. № 57. С.12-18.
- [5] Дзялошинский И.М. Медиаобразование: педагогическая технология или школа гражданских коммуникаций? В кн.: Медиаобразование: от теории к практике. Томск, 2008.
- [6] Жилавская И. В. Медиаобразование молодежной аудитории. Томск: ТИТ, 2009. 322 с.
- [7] Іванов В., Волошенюк О., Кульчинська Л. Медіаосвіта та медіаграмотність: короткий огляд. Київ: АУП, ЦВП, 2011. 58 с.
- [8] Коджаспирова Г. М. Педагогический словарь для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. Москва : Академия, 2001. 173 с.
- [9] Концепції впровадження медіа-освіти в Україні (2010) [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://osvita.mediasapiens.ua>. Заголовок з екрана.
- [10] Медіаосвіта та медіаграмотність: підручник. В. Ф. Іванов, О. В. Волошенюк, Д. Ю. Дзюба. Київ : Центр вільної преси, 2012. 352 с.
- [11] Мудрик А. Социализация человека : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. Москва : Академия, 2006. 304 с.
- [12] Наумова М. Нові медіа та традиційні ЗМІ: моделі співіснування. Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки: Збірник наукових праць. Київ : Логос, 2011. С. 86-92.
- [13] Тадаєва А. В. Кіберсоціалізація як складова соціалізації дітей молодшого шкільного віку в умовах інформаційного суспільства. Вісник Харківської державної академії культури. Відп. ред. В.М. Шейко. Харків : ХДАК, 2014. Вип. 42. С. 242–249.
- [14] Угольков Н. В. Влияние интернета на социализацию старших школьников. Историческая и социальнообразовательная мысль. 2012. № 4. С. 173
- [15] Федоров А. В. Медиаобразование: история, теория и методика. Ростов: ЦВВР, 2001. 708 с.
- [16] Хилько Н. Социокультурные аспекты экранного медиатворчества. Москва: Изд-во РИК, 2004. 96 с.

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

- [1] Adams Paul C. Geographies of Media Association: A Critical Introduction. London: Wiley-Blackwell, 2009. (in UK).
- [2] Bourdieu P. Sociology of politics. M. : Socio-Logos, 1993. (in Russia).
- [3] Wilensky M. Ya., Meshcheryakova O. V. Educational space as a pedagogical category. Pedagogical education and science. Kiev : Science, 2002. 236 p. (in Ukraine).
- [4] Gritsai S. Architectonics of modern media space. Collection of scientific works "Pedagogy and Psychology". Kharkiv, 2017. No. 57. 12.12-18. (in Ukraine).
- [5] Dzyaloshinsky I.M. Media education: a pedagogical technology or a school of civilian communication? In the book: Media education: from theory to practice. Tomsk, 2008. (in Russia).
- [6] Zhilavskaya I. V. Media education for young audiences. Tomsk: TIIT, 2009. 322 p. (in Russia).
- [7] Ivanov V., Voloshenyuk O., Kulchynska L. Media education and media literacy: a brief overview. Kyiv: AUP, CBA, 2011. 58 p. (in Ukraine).
- [8] Kedzaspirova G. M. Pedagogical dictionary for the stud higher and environments. ped studying Routine. Moscow: Academy, 2001. 173 p. (in Russia).
- [9] Concepts of implementation of media education in Ukraine (2010) [Electronic resource]. Access mode: <http://osvita.mediasapiens.ua>. Title from the screen. (in Ukraine).
- [10] Media education and media literacy: a textbook. V.F. Ivanov, O. Voloshenyuk, D. Yu. Dzyuba. Kyiv: Free Press Center, 2012. 352 p. (in Ukraine).
- [11] Mudrik A. Socialization of a person: study. Manual for a student higher studying Routine. Moscow: Academia, 2006. 304 p. (in Russia).
- [12] Naumova M. New media and traditional media: models of coexistence. Actual problems of sociology, psychology, pedagogy: Collection of scientific works. Kyiv: Logos, 2011. С. 86-92. (in Ukraine).
- [13]. Tadaeva A.V. Cybersocialization as a component of socialization of children of elementary school age in the conditions of the information society. Bulletin of Kharkiv State Academy of Culture. Back Ed. V.M. Shake Kharkiv: KhDAK, 2014. 42. pp. 242-249. (in Ukraine).
- [14] Ugol'kov N. V. Influence of the Internet on socialization of senior schoolboys. Historical and social developmental. 2012. No. 4. P. 173. (in Ukraine).
- [15] Fedorov AV Media education: history, theory and methodology. Rostov: CEVR, 2001. 708 p. (in Russia).
- [16] Khilko N. Socio-cultural aspects of screen media development. Moskva: Publishing House, 2004. 96 p. (in Russia).



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union

«The article has been prepared in the framework of the Erasmus+ project "MoPED – Modernization of Pedagogical Higher Education by Innovative Teaching Instruments", No. 586098-EPP-1-2017-1-UA-EPPKA2-CBHE-JP. This project has been funded with support from the European Commission. This publication reflects the views only of the author, and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein».



Розділ II. Теоретико-методичні засади професійної підготовки майбутніх педагогів

doi: 10.15330/msuc.2018.18.95-99

**Iryna Humeniuk,**

PhD in Philology, Associate Professor,
Department of Pedagogy of Primary Education,
Vasyl Stefanyk Precarpathian National University
(Ivano-Frankivsk, Ukraine)

Ірина Гуменюк,

кандидат філологічних наук, доцент кафедри педагогіки початкової освіти,
ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника»
(м. Івано-Франківськ, Україна)
imix@ukr.net
ORCID ID 0000-0002-0790-6732

DEVELOPMENT OF THE STUDENTS' LINGUISTIC AND TECHNOLOGICAL COMPETENCE IN THE CONTEXT OF THE TEACHING COURSE "UKRAINIAN LANGUAGE (FOR PROFESSIONAL PURPOSES)"

Abstract. The article considers the problem of the unconformity of the received by a student educational product to the modern educational requirements, existence of contradictions between accessibility of information and development of a self-sufficient personality, who is ready for scientific and pedagogical mobility. Actuality of the raised problem is caused by considerable informatization of the society, which eliminates the elements of the educational and scientific creativity of students and lets them use a ready informational product.

The aim of this article is the research of the gist of the concept "linguistic and technological competence", detection of applied aspects of its development. This foresees the highlighting of this concept in the structure of the informational and technologic competence on the basis of its detailed analysis.

The usage of the methods of scientific abstraction, analysis and synthesis, induction and deduction, statistical and comparative analysis, systematization and generalization gave the opportunity to detect the problematic aspects of the development of linguistic and technological competence of the students of pedagogical professions. For example, development of the motivational and cognitive components of future teachers of primary schools of the mountainous locality is hindered by the low-level material maintenance of those schools. The experimental research, which was conducted among the students of the profession "Primary Education" during the study of the course "Ukrainian Language (for Professional Purposes)", has revealed shortcomings in the development of the operational, transformational and ethical components of technological competence.

The operational and transformational components, in view of the amount of their content repletion, give the opportunity to highlight linguistic and technological competence in the structure of the informational and technologic competence by determining it as the skills of technologically and linguistically literate arrangement of typed text and the skills of turning it into presentational material. The problem of formation of linguistic and technological competence becomes especially relevant and must be solved systematically because pedagogical activity of a teacher or a scientist cannot be effective without usage of modern technical means of education and didactic software. The students with the master's degree are suggested to do special courses like "Informational and Technologic Culture of a Teacher", "Polycultural Education", "Linguistic and Technological Discourse".

Keywords: informational and technologic competence, linguistic and technological competence, educational presentation, scientific presentation, virtual personality, mountainous school.

ФОРМУВАННЯ ЛІНГВО-ТЕХНОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ У КОНТЕКСТІ ВИКЛАДАННЯ КУРСУ „УКРАЇНСЬКА МОВА (ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ)“

Анотація. У статті розглядається проблема невідповідності отриманого студентом навчального продукту сучасним освітнім запитам, наявність суперечностей між доступністю інформації та формуванням самодостатньої особистості, готової до науково-педагогічної мобільності. Актуальність піднятої проблеми зумовлена значною інформатизацією суспільства, що нівелює елементи навчально-наукової творчості студентів, спрямовуючи їх на використання готового інформаційного продукту.



Метою статті є дослідження сутності поняття „лінгво-технологічна компетентність”, виявлення прикладних аспектів її формування. А це передбачає виділення названого поняття в структурі інформаційно-технологічної компетентності на основі проведення її поелементного аналізу.

Використання методів наукового абстрагування, аналізу і синтезу, індукції та дедукції, статистичного та порівняльного аналізу, систематизації та узагальнення дає можливість виявити проблемні аспекти формування лінгво-технологічної компетентності студентів педагогічних спеціальностей. Зокрема, розвиток мотиваційного й когнітивного компонентів у майбутніх учителів початкових шкіл гірської місцевості гальмується низьким рівнем матеріально-технічного забезпечення цих шкіл. Експериментальне дослідження, проведене серед студентів спеціальності „Початкова освіта” під час вивчення курсу „Українська мова (за професійним спрямуванням)”, виявило недоліки в формуванні операційного, трансформаційного й ціннісного компонентів технологічної компетенції.

Операційний і трансформаційний компоненти, з огляду на обсяг їх змістового наповнення, дають можливість виокремити в структурі інформаційно-технологічної компетентності лінгво-технологічну, означивши її як уміння і навички технологічно й лінгвістично грамотного впорядкування друкованого тексту та перетворення його в презентаційний матеріал. Оскільки педагогічна діяльність вчителя чи науковця не може бути ефективною без використання сучасних технічних засобів навчання та дидактичного програмного забезпечення, проблема формування лінгво-технологічної компетентності стає особливо актуальною й повинна вирішуватися системно. Для студентів освітнього рівня „магістр” пропонується введення до навчальних планів спецкурсів на зразок: „Інформаційно-технологічна культура педагога”, „Полікультурна освіта”, „Лінгво-технологічний дискурс”.

Ключові слова: інформаційно-технологічна компетентність, лінгво-технологічна компетентність, навчальна презентація, наукова презентація, віртуальна особистість, гірська школа.

INTRODUCTION

The dynamic development of the modern world, which is full of excessive information and technical means of its receiving and usage, has caused the appearance of the new generation of users, who are oriented to the fast search of information without any intellectual consumptions on its analytic comprehension and correct linguistic and technological arrangement. Completely relying on the Internet, a modern average student loses the ability of independent creation of an informational product, motivation to study the primary sources, motivation of analysis, synthesis of information and drawing conclusions. Besides, there is observed the neglect of the linguistic and technological norms of arrangement of typed works, which is caused by the lack of knowledge and the incomprehension of the necessity of their usage.

In this context, there appears the problem of the development of the students' linguistic and technological competence as a necessary component of a highly skilled worker's competence paradigm.

AIM AND TASKS RESEARCH

The aim of our article is the analysis of the gist and the functional loading of the concept “linguistic and technological competence”, the research of the specificity of its development in the context of teaching course “Ukrainian Language (for Professional Purposes)”.

The aim of the article foresees solving of the such tasks:

- 1) formulation of a definition of the concept “linguistic and technological competence” as a component of the informational and technologic competence;
- 2) outlining of problematic aspects of the development of the linguistic and technological competence of the students of pedagogical professions.

RESEARCH METHODS

The researches within the suggested problems were conducted on the basis of the received methods: scientific abstraction (formulation of a definition of the concept “linguistic and technological competence”); analysis and synthesis; induction and deduction (for separation of the components of the technological competence); statistical and comparative analysis; systematization and generalization (for processing of the experimental research results).

RESEARCH RESULTS

The informational and technologic competence of a future scientific and pedagogical worker is considered by us as an ability to solve informational and didactic problems using modern technological means. The structural analysis of the informational and technologic competence [1, pp. 129-130] discovered the existence of five components in all of its parts: motivational, operational, cognitive, transformational and ethical.

While the development of the informational competence (of all of its components) can and must take place in the context of any programmatic course of preparation of the primary education experts, the technological competence still stays little-developed somewhere only touching the normative competence paradigm of a future scientific and pedagogical worker.

For example, the development of the motivational and cognitive components of the technological competence encounters the obstacles of the material and technical character. The future pedagogical workers who are oriented towards a job placement in rural schools, especially in distant mountainous areas, possess the information about the material and technical maintenance of those schools (availability of computers, printers, the Internet, multimedia maintenance) and lose their motivation to self-education and self-perfection in the sphere of informational and communicative technologies because it is not the best.

As the practice of working at the pedagogical faculty shows, the operational component of the technologic competence of the Masters of Primary Education is developed partially. The students, who have mastered the algorithm



of work in "Microsoft PowerPoint" by themselves, possess absolutely no information about the kinds and the rules of creation of electronic presentations. There can be highlighted several aspects.

1. Of course, understanding the difference between educational and scientific electronic presentations is very important for a future scientific and pedagogical worker. So, a student should receive the information about the peculiarities of organization of presentational material, which is purposed for working with children in a class, a speech at a practical lesson, at a conference or during defense of a master's work. There are certain possibilities of this during the study of the course "Ukrainian Language (for Professional Purposes)", but an insignificant number of hours and the fact that this discipline is taught only to the second-year students considerably reduce the effectiveness of learning.

Besides, there is not included the material about the categories of educational (pedagogical) presentations: a conspectus of a lesson, a slide show, a typed presentation, animated schemes, filling a chart, analysis of a picture, a training, a test, a workbook etc.

2. The demands on the structure of scientific and educational presentations look obvious, but the practice shows that students make considerable mistakes in them. The most widespread of them are:

- usage of considerable amount of text on a slide, which makes it visually unacceptable;
- presenting several different theses on a slide;
- usage of verbs in different tenses;
- non-informative headings or their absence;
- presenting secondary information on a slide and absence of main information, conclusions or generalizations;
- orthographical and stylistic mistakes;
- usage of a bright background or usage of a picture as a background, what complicates the perception of text;
- decorating a slide with excessive pictures, which do not correspond to the scientific style of a presentation and create a barrier on the way of effective passing of information;
- different design styles of slides;
- avoidance of sound accompaniment for the reason of inability to use it; the researches have shown that the simultaneous usage of the visual and hearing perception of information raise its effectiveness up to 65%;
- usage of italics or underlining words in text, what complicates the perception;
- usage of a large number of animated effects, which are often inappropriate;
- usage of too fast or too slow motion of animated objects.

3. The correct usage of an electronic presentation during a speech, voice accompaniment of a multimedia picture have not been the subject of study of any educational course yet, although the ability to present information correctly, in according style and with proper intonation is determinative for the level of hearers' perception. These are the typical defects:

- showing a considerable amount of text and reading it in parallel (presentational material does not need vocal dubbing);
- stylistic unconformity of intonation and presented material (the intonation of the scientific style is infringed the most frequently);
- avoidance of vocal pointing to certain illustrations on slides;
- absence of etiquette markers like "Thank you for your attention!", "Thank you for your question!" etc.

As we can see, there is not included a considerable amount of the professionally important material. This will have a negative influence on qualifying characteristics of a Master of Primary Education on the condition of the low level of the students' self-education readiness.

As the practice shows, the process of the development of the transformational component of the technological competence of the Masters of Primary Education, which includes the skills of technologically and linguistically literate turning of handwritten text into typed, also requires a considerable improvement. The checking of the students' works (abstract, course, master works, informational projects) has shown the low level of the mentioned skills and has proved the importance of their inclusion to the list of the programmatic material of the certain educational courses.

Besides, we consider that it is necessary to emphasize the such typical defects of the linguistic and technological direction:

- 1) inobservance of the word hyphenation rules:
 - wrapping surnames to a next line while leaving initials or abbreviations like "gr.", "prof.", "doc.", "acad." in the end of a previous line;
 - breaking initials between two lines;
 - breaking numbers and abbreviated names of measures, which belong to them, between two lines ("2018 r.", "20 cm");
 - wrapping grammatical endings that are connected with numbers by a hyphen to a next line ("2-y", "15-omu");
 - breaking graphical abbreviations like "vyd-vo", "i t. in.", "t-vo" between two lines;
 - wrapping punctuation marks to a next line (except of a dash);
 - leaving an opening bracket or quotation mark in a previous line;
- 2) mixing up the punctuation marks "dash" (—) and "hyphen" (-): a dash is a punctuation mark, a hyphen is not; we use the mark of a "short dash" (—) as a dash, not the marks of a "hyphen" (-) or a "long dash" (—);



- 3) usage of different types of quotation marks («»; „”; ""; “ ”) in typed text;
- 4) mistakes connected with the mark “space” (or “gap”) or its absence [2, с. 4-8]:
- absence of a non-breaking space between a number and a word or an abbreviated name of a measure (“2 hrs”, “12 km”);
 - a gap in the structures that consist of numbers and letters and should be written together (“the house 8b”, “the case 25B”);
 - usage of gaps in decimal fractions (3,5; 6,8);
 - absence of a gap between a number and the signs “number” (№), “paragraph” (§), „degree” (°);
 - a gap between a number and the signs “percent” (%), “minute” (’), “second”(”) and between the signs “degree” and “Celsius” (25 °C);
 - absence of gaps between numbers and the arithmetical signs “plus” (+), “minus” (-), “multiplication” (*), “division” (/), “equality” (=);
 - absence of a non-breaking space between initials;
 - absence of a non-breaking space between initials and a surname, after geographical abbreviations, inside the abbreviations “i t. d.”, “i t. p.”, between items inside text and information that is after them, between the classes of numbers of many figures starting from the numbers of five digits;
 - a gap before punctuation marks, after an opening bracket or quotation mark, before a closing bracket or quotation mark;
 - gaps before and after a hyphen;
 - usage of more than one gap between words (“Show Formatting Marks” is a “Microsoft Word” function that can help to control the usage of spaces; it can be activated by clicking the icon “¶”);

- 5) an incorrect design of headings and subheadings:
- length more than 40 symbols;
 - hyphening of words;
 - division of a big heading between several lines not in the logic of content;
 - absence of highlighting of a heading with a font (using capital letters);
 - an incorrect system of numeration of headings and subheadings (not in ascending order, mixing up the numeration that consists of Roman and Arabic numerals, capital and small letters, usage of full stops and brackets after a number of a part, a paragraph or a subparagraph etc.);

6) “hand-operated” making of indentions, numeration in a list etc.

The mentioned norms are not regulated by “Ukrainian Spelling”, they are only in handbooks for technical editors and partially in the DSTU 4163-2003, so there appears the necessity of their generalization and systematization for the improvement of the future scientific and pedagogical workers’ qualifying level.

The educational content of the course “Ukrainian Language (for Professional Purposes)” gives an opportunity to include the mentioned material into the question “Demands on Arrangement of Documents” in the context of working with the DSTU 4163-2003.

The operational and transformational components, in view of the amount of their content repletion, give the opportunity to highlight the linguistic and technological competence in the structure of the informational and technological competence by determining it as the skills of technologically and linguistically literate arrangement of typed text and the skills of turning it into presentational material. The analysis of the scientific sources has proved the absence of this concept in the modern research circle.

The ethical component of the technological competence of a Master of Primary Education includes a wide circle of questions that are caused by the fast informational development of the society. The future pedagogical workers who are mastering the modern technologies of the remote communication should be competent in the normative and ethical area of their usage.

As the results of the remote education of the students of the discipline “Ukrainian Language (for Professional Purposes)” and the communication using e-mails, the social networks, chats and forums show, the special attention should be paid to the such aspects of this activity:

- 1) the real-time communication in the Internet requires complete knowledge of a subject of a conversation, logical and laconic speech, clear formulation of questions with the purpose of time saving;
- 2) the anonymous character of communication in the virtual environment does not eliminate the ethical norms, the rules of the etiquette, which exist in the society;
- 3) e-mails should be written in accordance with the rules of arrangement of business documentation;
- 5) information that is published in the Internet spreads in a moment and cannot be completely deleted, so it can do harm both to its addressee and its author;
- 6) the choice and the appropriateness of the usage of the non-verbal graphic means of Internet communication (“smiles”) depend on a style and a genre of communication (a forum, an e-mail, a private chat, a blog, an Internet conference etc.);
- 7) during Internet communication it is necessary to pay attention to a geographical and time distance (information may be not actual or may be related to another culture etc.);



8) the Law on the Protection of Copyrights also applies to information that is published in the Internet (original texts, audio, photo and video materials etc.) .

E. A. Ignatyeva emphasizes that “the virtual communicative skills are characterized by a speaker’s ability to estimate an interlocutor by creating a psychological portrait, to understand and accept digital information, to create virtual relations, strategy and tactics of conduct with a virtual interlocutor, to react to an interlocutor’s actions, by the ability of self-presentation. The criteria of the expert appraisal of the level of mastering of the skills of the virtual communication are the abilities to express an opinion, to understand and accept information, to create virtual relations, individual strategy and tactics of conduct” [2].

The network etiquette (netiquette) should be included into the structure of the course “Ukrainian Language (for Professional Purposes)” including the topic “The Culture of Verbal Professional Communication” because there is a necessity of preparing a modern student to the safe and efficient communication in the virtual space.

Besides, there appears the necessity of creation of a professionally oriented special course for the Masters of Primary Education like “Informational and Technologic Culture of a Teacher”, “Polycultural Education”, “Linguistic and Technological Discourse” for the development of the informational and technologic competence of a future scientific and pedagogical worker.

CONCLUSIONS

So, the results of the research (which was conducted on the basis of the analysis of the students’ written works and presented verbal speeches) prove the necessity of the inclusion of the concept “linguistic and technological competence” into the scientific usage and making some changes and additions to the educational and methodical complexes of the certain educational disciplines with the purpose of the development of the linguistic and technological competence of the students of pedagogical professions.

REFERENCES

- [1] Гуменюк І.М. Інформаційно-технологічна компетентність у структурі компетентнісної парадигми магістра початкової освіти. Гірська школа в умовах реформування системи освіти: компетентнісний вектор. Монографія. Івано-Франківськ, 2018. С. 125-136.
- [2] Игнатъева Е.А. Формирование коммуникативных учений виртуального общения современной молодежи: автореф. ... канд. пед. наук: 19.00.07. М., 2012. 21 с.

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

- [1] Humeniuk I. M. Informatsiyno-tekhnologichna kompetentnist u strukturi kompetentnisnoyi paradyhmy mahistra pochatkovoyi osvity (Informational and Technologic Competence in the Structure of the Competence Paradigm of a Master of Primary Education). Hirskas hkola v umovakh reformuvannia systemy osvity: kompetentnisnyi vector. Monohrafiya. Ivano- Frankivsk, 2018. PP. 125-136. (in Ukrainian)
- [2] Ignatyeva E. A. Formirovaniye kommunikativnykh umeniy virtualnogo obshchieniya sovriemiennoy molodiozhy (Development of the Modern Young People’s Virtual Communication Skills): avtoref. dys. ... kand. ped. nauk: 19.00.07. M.: 2012. 21 pp. (in English)

**Liubomyra Iliichuk,**

PhD in Education, Associate Professor,
Department of Pedagogy of Primary Education,
Vasyl Stefanyk Precarpathian National University
(Ivano-Frankivsk, Ukraine)

Любомира Ілійчук,

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри
педагогіки початкової освіти,
ДВНЗ «Прикарпатський національний
університет імені Василя Стефаника»
(м. Івано-Франківськ, Україна)
liubomyra.iliichuk@gmail.com
ORCID ID: 0000-0003-4274-6903

УДК 378.147

DEVELOPING CRITICAL THINKING OF STUDENTS IN THE PROCESS OF LEARNING

Abstract. Global integration processes, changing market relations, ever-increasing intellectualization of labor and digitalization of society require graduates of higher education institutions to possess certain personal qualities, high intellectual development, a new type of mental activity, a critical style of thinking alongside with an appropriate level of basic knowledge and professional competence. Relevance of critical thinking development is due to the fact that modern dynamics of technological and social progress requires specialists to possess skills to adapt quickly to professional activity, accommodate and improve it to obtain information independently, find ways to solve professional and social tasks in various situations.

The aim of the research is to substantiate a model of developing critical thinking of future teachers and prove experimentally effectiveness of its implementation in the educational process of higher education.

The research employs theoretical methods: system analysis of psychological, pedagogical and methodical literature to define and substantiate theoretically development of critical thinking of future teachers of elementary school; methods of empirical research: observation, conversation, questionnaire survey, pedagogical experiment in order to identify optimal ways of developing critical thinking of students of specialty «Primary Education»; methods of processing results of experimental work and their interpretation.

Diagnosing the levels of critical thinking formation at the summative, formative and control stages of research and experimental work confirmed the effectiveness of the chosen model of developing students' critical thinking in the process of educational activity. The analysis of experimental data has established the fact that due to systematic and integrated work in the process of organization of the formative stage of research, the students of the experimental group displayed positive progress, in particular, the number of students with high and medium levels of development of critical thinking has increased due to the reduction of respondents with low level. Implemented methods and techniques to develop critical thinking of future specialists in the educational process of the higher educational institution ensured achieving goals and solving tasks of the pedagogical research.

Keywords: critical thinking, educational activity, technology, methods and techniques, pedagogical experiment, higher educational institution.

РОЗВИТОК КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Анотація. Глобальні процеси інтеграції, мінливі умови ринкових відносин, все більша інтелектуалізація праці та інформатизація суспільства вимагають від випускників вищих навчальних закладів не тільки відповідного обсягу фундаментальних знань і професійної компетентності, але й високого інтелектуального розвитку, певних особистісних якостей, нового типу розумової діяльності, критичного стилю мислення. Актуальність проблеми розвитку критичного мислення зумовлена тим, що притаманна нашому часу динаміка технологічного і соціального прогресу вимагає від фахівців умінь швидко адаптуватися до професійної діяльності, змінювати і вдосконалювати її на основі самостійного набуття знань, знаходити шляхи розв'язання професійних і соціальних завдань у будь-яких нестандартних ситуаціях.

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати модель розвитку критичного мислення майбутніх учителів та експериментально перевірити ефективність її впровадження в освітній процес вищої школи.

У процесі дослідження використано теоретичні методи: аналіз і систематизація психолого-педагогічної та навчально-методичної літератури з метою визначення і теоретичного обґрунтування проблеми розвитку критичного мислення майбутніх учителів початкових класів; методи емпіричного дослідження: спостереження, бесіда, анкетування, педагогічний експеримент задля виявлення оптимальних шляхів розвитку критичного мислення студентів спеціальності «Початкова освіта»; методи обробки результатів експериментальної роботи та їх інтерпретація.



Діагностування рівнів сформованості критичного мислення на констатувальному, формувальному та контрольному етапах дослідно-експериментальної роботи підтвердило ефективність обраної моделі розвитку критичного мислення студентів у процесі навчальної діяльності. За результатами аналізу експериментальних даних встановлено, що завдяки планомірній, системній та інтегрованій роботі у процесі організації формувального етапу дослідження у студентів експериментальної групи відбулися позитивні зрушення, зокрема збільшилася кількість студентів у групах з високим і середнім рівнями розвитку критичного мислення за рахунок зменшення респондентів із низьким рівнем. Впроваджені технології, методи і прийоми розвитку критичного мислення майбутніх фахівців у навчальному процесі ВНЗ забезпечили досягнення мети і вирішення завдань педагогічного дослідження.

Ключові слова: критичне мислення, навчальна діяльність, технологія, методи і прийоми, педагогічний експеримент, вищий навчальний заклад.

INTRODUCTION

The formation of a new civilization requires a constant updating of knowledge, forming new skills and developing critical thinking. The significance of critical thinking for a successful modern teacher in the conditions of information society is argued by international and national researchers, the importance of its formation is emphasized in domestic and international conceptual documents that outline prospects for the development of higher professional education. The need in the development of critical thinking today is not explained solely by the peculiarities of information society characterized by rapid changes in all spheres of human activity. The ability for thinking critically is a significant factor in the existence and formation of democratic society as the ability and readiness to assess the situation critically comes to the fore there. Since an argument dispute is a natural way of relations between two or more free individuals concerning interference of their interests – critical thinking is essential for success in free and democratic society [5, p. 22].

The phenomenon of thinking is studied by many sciences, each of them defines its essence, peculiarities of development and functioning from different positions depending on the subject of their research. The analysis of psychological and pedagogical literature made it possible to conclude that criticality of thinking is considered by researchers as a manifestation of thinking (quality of mind) and in a broader aspect – as characteristic features of personality. At the same time, most authors who consider critical thinking as a quality, at the same time see it as personal characteristic.

1. Representatives of the former approach consider critical thinking an essential feature of the mature mind (S. Rubinstein), an indicator of productive thinking, flexibility (G. Lypkina, L. Rybak), an ability to assess an action of thought (S. Veksler), an activity of the mind aimed at discovery and correction of errors (O. Tyaglo, T. Voropay), one of the components of a structure of a thought act (S. Korol).

2. Critical thinking as a characteristic of a personality, according to representatives of the latter approach, is expressed in the ability and constant desire for an objective assessment of actions of other people, in correction of their actions according to objective conditions (T. Bizenkov), a tendency to analyze errors as the criteria of intellectual activity of a person (V. Lozova). In this context, critical thinking is seen as a property that is meaningfully associated with an initiative of an individual and largely is determined by his/her character and will (B. Bogdanov), as a result of a generalized personal experience (successes and especially failures) and mastery of certain skills (to evaluate, control, speculate, suggest), as a condition for independent creative activity, as an ability to cognitive search for a task solution (V. Koneva).

The existence of different approaches to the definition of the essence of critical thinking shows the complexity and versatility of this concept. In our research, we relied on the works of T. Voropay, O. Tyaglo, S. Terno, D. Halpern, T. Khachumyan. Thus, O. Tyaglo and T. Voropay interpret critical thinking as the activity of the mind, aimed at detecting and correcting mistakes; as a peculiar way of thinking that aims to assess ideas and is defined by verification of the accuracy of allegations, validity of reasoning; as a systematic assessment of arguments based on clear rational criteria [7, p. 11]. D. Halpern defines critical thinking as a set of different qualities, cognitive skills and techniques that increases the likelihood of obtaining the desired result and allows the use of previously acquired knowledge to create new one. Knowledge and practiced skills of thinking are liable base on which critical thinking is built. Providing a critical thinking habit is as important as developing thinking skills. Critical thinking takes into account connection of thought and feeling, its components are emotionality, creative imagination, value systems [9, p. 40].

Sharing the same viewpoint, T. Khachumyan developed the structure of critical thinking in a unity of several interrelated components: a motivational component that provides understanding of need for certain knowledge, skills and abilities, a conscious interest in their acquisition, willingness of an individual to use the acquired knowledge and skills in cognitive and professional activities; a content component - a certain set of knowledge of those subject areas in which activities are carried out, knowledge of the methods and techniques of the implementation of actions, techniques of self-control and self-correction activities; intellectual-procedural component – a set of specific skills and techniques mastering which ensures the actions characteristic of critical thinking; emotionally-volitional – positive attitude towards a task, persistence, purposefulness, willingness to make efforts to solve the problem [10, p. 39].

The general level of development of critical thinking of students depends on the degree of formation of each of its components. In this context, we share the viewpoint of S. Terno on the fact that the emergence and development of critical thinking is contributed by a number of factors, each of them can be a trigger, but the full process is accommodated by a set of conditions that include: objectives of learning (creating a problem situation); means of



learning (contains rules of critical thinking); content of learning (represented by a system of problem tasks that gradually become more complex); method of learning (involves systematic creation situations of choosing); form of learning (provides a dialogue in the process of solving the situations of choosing); the method of control (involves the solution of tasks and the subsequent group and individual reflection, style of learning (offers the right to error, simulates a situation of errors correction) [5, p. 63-64].

The dynamics of technological and social progress inherent in our time requires graduates of higher educational institutions to develop abilities to adapt quickly to professional activity, to alter and improve it on the basis of independent knowledge acquisition, to find ways to solve professional and social problems in any non-standard situations. However, the study of existing pedagogical theory and practice suggests the contradictions between social demand in individuals who can think critically and the lack of focus of educational institutions on the solution of the identified problem; between the availability of scientific research of the problem of critical thinking and the lack of development of pedagogical tools for its formation, in particular, in students of higher educational institutions.

AIM AND TASKS RESEARCH

The aim of the research is to provide theoretical substantiation of a model of critical thinking development of pre-service teachers and to prove experimentally the effectiveness of its implementation in higher education institutions.

Tasks of the study:

1. On the basis of studying psychological and pedagogical sources, to characterize the essence, structure and main components of the development of critical thinking of future elementary schoolteachers.
2. To substantiate theoretically methods and techniques of forming critical thinking in students and prove experimentally the effectiveness of their application in higher education.
3. To develop a methodology for diagnosing levels of critical thinking development of future specialists in the process of research and experimental work.

RESEARCH METHODS

Research and experimental work on the development of critical thinking of prospective teachers was conducted at pedagogical faculty of Vasyl Stefanyk Precarpathian national university. Students of the 4th year of study, specialty Primary Education took part in the research. Generally, the experiment involved 68 students, who were divided into experimental (EG) and control (CG) groups.

Research tasks solving used theoretical methods: analysis and systematization of psychological, pedagogical and methodical literature to determine the state and theoretical substantiation of developing critical thinking of pre-service teachers of elementary school; methods of empirical research: observation, conversation, questionnaire survey, pedagogical experiment in order to identify optimal ways of developing critical thinking of students of the specialty «Primary Education»; methods of processing the results of experimental work and their interpretation.

Experimental research was carried out under the conditions of normal educational process. Students of the experimental group who were instructed according to the suggested technologies, methods and techniques of developing critical thinking, and students of the control group who studied according to traditional methods were involved in it.

RESEARCH RESULTS

Based on the results of the theoretical analysis of the ways and methods of developing critical thinking in students we proceeded from the assertion that the purposeful formation of critical thinking in the process of learning is possible by means of any academic subjects under conditions for specially organized educational activities. In this context, the acquisition of critical thinking skills and experience of their use was happening while studying the university discipline «Organization and management in primary school» and did not require additional training. Students were able to apply the acquired critical thinking skills performing practical actions to solve subject tasks, making sure they are necessary. A model for developing critical thinking, which was applied in an experimental study is based on creative collaboration of a teacher and students, a development of analytical and creative approaches to the study in future professionals. This method is based on the key provisions of technology of developing critical thinking after S. Terno that offers certain methods, techniques and strategies combining a learning process by educational activities in the progressive implementation of each stage of a lesson. The method adapted by us is aimed at the problem setting and solving rather than at memorizing data and facts. Classes with students of the experimental group were organized in following stages:

- I. Evocation (a phase of actualization, a challenge).
- II. Comprehension (a phase of analysis and understanding of information).
- III. Reflection (a phase of thinking).

1. The first stage provided for actualization of existing knowledge of students, motivation for their educational activities. At this stage, future professionals were able to think and tell others, in particular, through individual, pair or group work, brainstorming, predictions, naming problematic issues, etc. what they know on the chosen topic for discussion, so that the previously acquired knowledge was comprehended and became a basis for assimilation of new one. The task of a teacher at this stage was to summarize the students' knowledge, help each one in defining «his/her personal knowledge» and the main goals for obtaining new information. Based on the objectives of the study, we will give examples of some of our methods and techniques of developing critical thinking in pre-service teachers at this stage. It should be noted that the above technologies were used at other stages of the lesson, their goal being, respectively, of comprehension and reflection.



The basket of ideas. Students answered questions about what they knew about a particular topic / problem. Everyone wrote down his/her answers, following the exchange of information in team work – writing new ideas. Then in a circle, each team called some of the recorded facts and together made a single list of ideas-abstracts – in one «basket». It is important that all ideas were recorded, even false ones.

Correct / wrong. Using this method, students expected to answer questions on the topic of the lesson. All questions started with «Is it true that ...?». The answers could only be «yes or no».

Thick / Thin Questions. Students were questioned on a specific topic. «Thin» questions required only «yes-no» answers starting, for example: Who ...? What...? Is it true that ...? Is it a correct statement that ...? Is it possible that ...? Do you agree with ...? What is the name...? How do you call ...? «Thick» questions required extended answers – using analysis, synthesis, comparison, evaluation. For example: Give three explanations why ...? Explain why ...? Why do you think that ...? What's the difference between ...? How can one generalize the following concepts ...? What will happen if ...?

The tree of predictions. The following technique contained an element of predicting development of a particular phenomenon in the future. Students voiced their ideas and jointly created a «tree of predictions», where the trunk is a given topic, branches are predictions (I think that ..., it is likely that it will be ...), and leaves are arguments in favor of statements.

2. The second stage was the comprehension of the new material. This stage was an implementation of the content. The organization of this phase provided for the acquaintance of future specialists with new information, development of their critical thinking, skills of independent work, research and productive heuristic activities. In the process of implementing this stage it was important to focus the students' attention on tracking their understanding of the material and recording in the form of questions unclear issues, in order to fill the «blanks» later. After receiving information, everyone talked about which marks / phrases / words helped him/her understand the context. An important principle of the stage of comprehension was to provide students rights/aims at individual search for information with further group discussion and analysis. Among the technologies for developing critical thinking for future teachers at this stage we used Fishbone, INSERT, Bloom's taxonomy, Zigzag and others.

The fishbone. In the process of using this pedagogical tool named after its visual expression that resembles a fish bone, students «broke» a general problem to a number of reasons and arguments. After discussing the problem topic, its clear definition was written in the field «problem». Then there was an analysis of the information on the topic (texts, films, etc.), the reasons and arguments confirming them were highlighted. The conclusion was formulated through the analysis of «causes-arguments».

INSERT. The use of this technique has contributed to the profound understanding by the students of proposed educational material. They got acquainted with certain information and put appropriate marks next to individual words / phrases: «+» I knew that; «-» I did not know that / I thought differently; «?» That surprised me; «!» I would like to know more about it. Afterwards students filled in a table with phrases / words / sentences that struck them - in the corresponding column:

+	-	?	!

Bloom's taxonomy. This tool is developed according to the pedagogical principle of taxonomy and six levels of educational goals in the cognitive field: knowledge – understanding – application – analysis – synthesis – evaluation. After learning the information, students answered the following questions: 1) simple / actual (What ...? Where ...? When ...?); 2) clarifying (Do you think that ...? Do you say that ...? Do you see it so ...?); 3) explaining (Why ...? What does it mean ...? What is the main idea ...?); 4) creative, with an element of prediction/assumption (What if ...? Whether it could be improved ...? Suggest an alternative ...); 5) evaluation (What is the difference between...? How would you define / argue? What judgment can you make?); practical, connecting theory and practice (Where is it used in reality? How can this be used in practice?)

Zigzag. This technology was aimed at a detailed understanding of a certain topic and development of skills for collective critical analysis. Students were divided into groups of 4-6 people. Each team received a task to compose a generalizing text on a topic of the lesson in a certain style (an essay, a poem, an informal letter to friend, a journal article, conference theses, etc.). Each group defined main ideas of the future text (key words / planning / plot). After that, each member of the team played some expert role (a certain number symbolized an expert role). Subsequently, identical numbers from all teams sat down to work in a new, expert group – thus, there were 4-6 expert groups that worked in 4-6 directions. After such a collaboration, the experts returned to their original teams and composed a common generalizing text in a certain style. After writing the text, each team read it to other teams.

3. The third stage is reflection. The aim of this stage was to personalize knowledge of students, to ensure their comprehension, to promote processing of information and methods of cognitive activity. During this phase, future professionals formulated their personal opinions and attitudes towards the studied material, realized ways of acquiring and processing information, corrected their viewpoints, actions, reasoning. Methodical techniques at this stage included writing essays, conducting discussions, drawing schemes, using exercises and techniques, «Palette of emotions», «Traffic light», «Reflexive screen», «Six hats», «Angles», etc.



Six thinking hats. This technique is a simple and practical way of dividing a thinking process into six different modes, each of which is represented by a metaphorical hat of a certain color. Instead of thinking about all at the same time, prospective teachers learned to deal with different aspects of their thinking in turn to finally gather information and come together to a full-fledged conclusion. As part of the study, students were divided into teams, each receiving a «hat». The color of the hat indicated a type of a task: a white hat – tell only facts about the topic; a yellow hat – think why ...; a black hat – prove that ...; a red hat – think of what emotional state this topic can bring us into ...; a green hat – think what positive points this topic has ...; a blue hat – summarize the statements of all hats teams, what useful and new was learned.

Angles. This technique got its name from the form of conduct – students formulated different points of view on the topic at different angles in order to find appropriate arguments, while independently determining controversial issues and directions of a discussion. Texts, articles, case-stories that have a multi-valued context and are associated with everyday ideas, behavioral patterns, social and environmental problems, collective myths and biases are the best for such discussions. This technique includes all stages – «challenge», «comprehension» and «reflection».

The results of the study showed that using the given model of critical thinking development, future teachers pass through three stages in mastering the learning material: perception – comprehension – application. Thus using above techniques increases the likelihood of obtaining the desired final result. This statement is based on the study by D. Halpern, who defines critical thinking as something different in controllability, reasonableness, and purposefulness; as such a type of thinking, which is used in solving problems, formulating conclusions, probabilistic assessment and decision-making [9, p.18].

Conducting the experimental study, we relied on S. Terno’s research concerning the course of critical thinking when solving a problem task [5, pp. 44-45] (see Fig. 1):

Stage I – setting or collision with the problem (requires reflexive and personal levels of thinking), the awareness of the problem is a result of this stage;

Stage II – an attempt is made to overcome an impediment with a help of existing objective methods of action and knowledge that are lacking (the mental process is deployed at operational and subject levels);

Stage III – restructuring methods of actions and knowledge, development of a new perspective, new dispositions, culminating in enlightenment (the process of thinking is carried out at reflexive and personal levels);

Stage IV – substantiation of the found solution and presentation of research results, which requires the development of thought at all levels.

Levels	Stages of thinking			
	Problem setting	Impediment	Restructuring	Substantiation
Communicative				◆◆◆◆◆◆◆◆
Personal	◆◆◆◆◆◆◆◆		◆◆◆◆◆◆◆◆	◆◆◆◆◆◆◆◆
Reflexive	◆◆◆◆◆◆◆◆		◆◆◆◆◆◆◆◆	◆◆◆◆◆◆◆◆
Subject		◆◆◆◆◆◆◆◆		◆◆◆◆◆◆◆◆
Operational		◆◆◆◆◆◆◆◆		◆◆◆◆◆◆◆◆
Events	awareness	Blockade	enlightment	solution

Fig.1 Functional model of critical thinking

The analysis of scientific literature has shown that critical thinking is not only a general setting on systematic reflection aimed at identifying and eliminating possible mistakes in reasoning. Critical thinking can be determined as a precise algorithm, a sequence of well-coordinated intellectual actions, skillful execution of which will let achieve the goal. In order to acquire consistent critical thinking skills, one should practice using the acquired knowledge first in mastering of learning examples, then doing independent exercises to identify and overcome increasingly complex logical errors and tricks [6, p. 5-6].

In the research we used the algorithm of developing critical thinking after O. Tyaglo, which is partially based on the ideas of well-known American experts N. Brown and S. Kelly [8]. The algorithm of critical thinking development contained four main phases: 1) analysis of problematic reasoning; 2) understanding of reasoning; 3) evaluation of reasoning; 4) critique of argued reasoning. Each of these phases has been implemented through a series of critical questions and clear-cut answers to them. This algorithm was implemented in the course of conducting practical classes with students of the experimental group. A practical set of critical questions is given in Table 1.

In psychological and pedagogical studies, different approaches to the definition of criteria, indicators and levels of critical thinking are distinguished. In our experimental research, we partially relied on the works of S. Veksler, V. Konieva, N. Izotova. Thus, S. Veksler consider criteria for determining a level of criticality to be the identification of significant errors in the tasks, comparison of the material perceived in the task with the given criteria, justification of the evaluation, finding specific proposals to overcome the shortcomings [1, p. 9].



Table 1.

Algorithm of developing critical thinking

№	Phase	Question
1.	Phase of analysis of problematic reasoning	What is the problem and the proposed conclusion? What reasons justify the conclusion? What is the structure of the argument?
2.	Phase of understanding of rea-soning	What concepts or opinions are incomprehensible? What are the value assumptions? What are the descriptive assumptions? What are the conditions for accepting an argument?
3.	Phase of evaluation of reasoning	Is the problem correct? Is the conclusion of the problem correct? Is the reasoning strong? Are the deductions correct? Is the argument strong?
4.	Phase of critique of argued reasoning	What logical errors are made? Is it possible to avoid mistakes and strengthen reasoning? If so, how?

According to V. Konieva, indicators of formation of critical thinking are: awareness (knowledge about the essence of criticality, attitude to the stated quality); independence (ability to determine the subject of critical evaluation, analysis, control in the object of knowledge); assessment of capabilities in solving problems (ability to choose necessary knowledge, ways to solve, actualize one's experience to substantiate own position, points of view); depth (ability not only to find errors, inaccuracies, inconsistencies, contradictions and correct them, but also to reveal the causes of their occurrence, as well as to indicate ways to eliminate mistakes); comprehensiveness (ability to comprehend the object of cognition from different points of view, approach it from different angles); frequency of manifestation of criticality; existence of own position [4, p. 120].

In order to diagnose the levels of critical thinking formation of future teachers, we, basing on the research of N. Izotova [3], have developed a questionnaire for undergraduate students of the specialty «Primary Education». The questions for students in CG and EG are listed below:

1. I analyze the work done according to my own criteria.
2. I analyze all possible scenarios before making a decision.
3. I accept the truth, regardless of opinion of the majority.
4. I try to verify independently the truth of the received knowledge.
5. I doubt some controversial, in my opinion, statements of a teacher.
6. I can objectively and reasonably evaluate my own actions.
7. When I make a decision, I consider all pros and cons.
8. My opinion about my own abilities as well as actions, coincides with the opinions of other people.
9. I always differentiate between the most and least important points in my activity.
10. My academic grades coincide with my self-evaluation.

The level of being critical was assessed using a 4-point scale:

- «in very rare cases» – 0 points;
- «rather rarely» – 1 point;
- «quite often» – 2 points;
- «practically always» – 3 points.

The maximum total score was 30 points.

To determine the criticality of thinking, the formula was used:

$$K_{crit} = N / 30$$

where K_{crit} – coefficient of critical thinking;

N – total score.

According to the obtained values of coefficients, students were divided into three levels according to formation of criticality:

- Low level ($K_{org} < 0,65$) – is characterized by rather rare manifestations of self-reflection, inadequate self-esteem, rare manifestations of a desire to seek the truth, the lack of clear criteria for assessing events, phenomena and other people.

- Medium level ($0,65 \leq K_{org} < 0,8$) – manifestations of self-reflection and self-analysis are quite frequent, the availability of criteria for evaluating people and phenomena, adequate self-esteem, a steady desire for seeking the truth, analysis of events and phenomena.

- High level ($K_{org} \geq 0,8$) is characterized by a steady desire to systematically evaluate own activities and actions of other people, check comprehensively assumptions, ability to look at assumptions as hypotheses requiring verification, and to give up those that do not pass verification, adequate self-esteem.

The results of the diagnosis according to the developed method showed positive changes in formation of critical thinking of students who participated in the forming experiment. Thus, 21,05% of the respondents of the experimental



group reached the high level, 68,42% – the medium level, the remaining 10,53% remained at the low level. The control group also displayed some positive changes, but they did not have such a prominent character. Regarding the respondents from the control group, 6,67% reached a high level of critical thinking, 76,67% – a medium level, and the remaining 16,66% of students remained at a low level.

The results obtained at all stages of the study using a modified method for determining the level of formation of students' critical thinking in the control and experimental groups, indicate that levels are different. The comparative results of the summative and control phases of the experiment are presented in Table 2.

Table 2

Levels of critical thinking development for students of EG and CG

№	Levels of critical thinking development	Experimental group				Control group			
		summative phase		control phase		summative phase		control phase	
		num-ber	%	num-ber	%	num-ber	%	num-ber	%
1.	High	3	7,89	8	21,05	2	6,67	2	6,67
2.	Medium	24	63,16	26	68,42	21	70	23	76,67
3.	Low	11	28,95	4	10,53	7	23,33	5	16,66

Thus, in the experimental group, after the completion of the formative stage of the experiment, a positive trend is observed on the indicators of high (+13,16%), medium (+5,26%) and low (-18,42%) levels of developing critical thinking in students. There were also some positive changes in the control group, but they are not so noticeable. There is no difference in the indicators of the high level of development of critical thinking, the medium level (+6,67%), the low level (-6,67%). The dynamics of change and difference in the levels of critical thinking formation in experimental and control groups are presented in Figure 2.

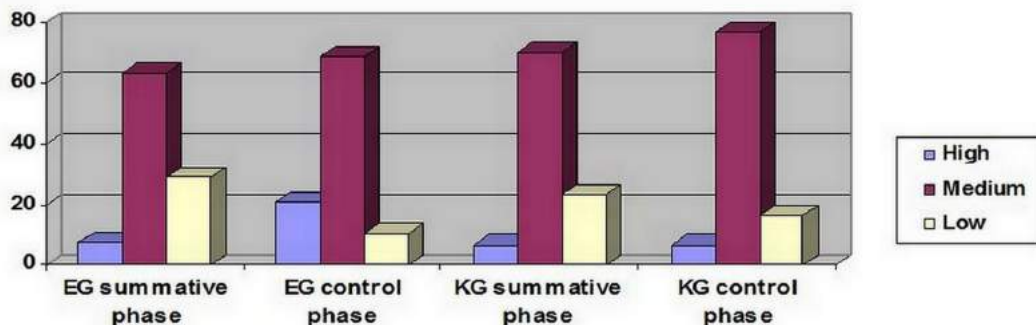


Fig. 2. Levels of critical thinking development in students of EG and CG

A comparative analysis of the results of diagnosing the levels of critical thinking of future teachers in the experimental and control groups before and after the experimental work allowed us to conclude that in the experimental group, the formation of critical thinking of students in learning activities was more effective than in the control group. Hence, the complex use of the suggested methods and techniques in the higher education institutions promotes the formation of critical thinking in students of the specialty «Primary Education».

The research is based on studies by T. Voropay, S. Terno, O. Tyaglo, D. Halpern, T. Khachumyan, who consider critical thinking in connection with the problem of assessment and self-assessment, control and self-control, self-regulation of students in educational activities. We agree with the opinion that a comprehensive model for developing critical thinking of future specialists should be based on the theory, in particular on the necessity to create problem situations and situations of choosing in the learning process; acquaintance of students with principles, strategies and procedures of critical thinking; organization of dialogue while solving problem tasks; ensuring written accounts of students' reflections; allowing the right to err and modeling situations of correction. Under such conditions, the development of critical thinking of future teachers gains consciousness, autonomy, self-organization, reflexivity, control and validity, as confirmed by the results of experimental research.

CONCLUSIONS AND PROSPECTS FOR FURTHER RESEARCH

1. The problem of developing critical thinking in students is diverse. The need for development of this type of thinking is determined not only by its significant role in choosing approaches to solving certain problems, but also by the importance of socialization of the individual, successful adaptation of future specialists to professional activities. Critical thinking is a peculiar way of thinking, the characteristic features being: development of strategies for making right decisions in solving any problems on the basis of obtaining, analyzing, processing information; performing



reflexive actions towards a particular object or phenomenon; balanced analysis of different opinions and views, self-expression, objective evaluation of the process and its outcomes.

2. The model of critical thinking development of students envisaged organizing and conducting classes in such a way that fully matched the purpose and objectives of experimental study. A wide range of innovative technologies, methods and techniques for developing critical thinking of future specialists at all stages of conducting classes has been used, namely: «Basket of ideas», «Right / wrong», «Thick / Thin questions», «Tree of predictions», «Fishbone», «Traffic lights», «INSERT», «Bloom's taxonomy», «Palette of emotions», «Reflexive screen», «Zigzag», «Six hats», «Angles» and others. A complex of educational and cognitive tasks and supporting didactic means to facilitate forming critical thinking of students has been developed.

3. Diagnosing levels of forming critical thinking of future teachers at the summative and control stages of research and experiment work has proved effectiveness of the chosen methodology. According to the analysis of experimental data, it has been established that due to systematic and integrated organization of the formative stage of research, positive progress has been observed in students of the experimental group, in particular, the number of students at high and medium levels of development of critical thinking has increased due to the reduction of respondents at the low level. The implemented methods and techniques of developing critical thinking of future specialists in the learning process ensured the achievement of the research goal and active participation of all members in the pedagogical experiment.

REFERENCES

- [1] Векслер С. И. Развитие критичности мышления старшеклассников в процессе обучения: автореф. дис. канд. пед. наук. Киев, 1974. 23 с.
- [2] Иванова И. Н. О тенденциях развития современного образования. Инновации в образовании. 2004. № 3. С. 5-23.
- [3] Изотова Н. В. Корректирующий контроль как фактор повышения качества обучения в вузе (на материале предметов гуманитарного цикла): дис ... канд. пед. наук. Брянск, 2004. 217 с.
- [4] Конева В. С. Формирование критичности младших школьников в учебной деятельности: дис ... канд. пед. наук. СПб, 1995. 185 с.
- [5] Терно С. О. Теорія розвитку критичного мислення (на прикладі навчання історії). Запоріжжя, 2011. 105 с.
- [6] Тягло А. В. Логика критического мышления (в конспективном изложении). Х., 1996. 72 с.
- [7] Тягло А. В., Воропай Т. С. Критическое мышление: проблема мирового образования XXI века. Харьков: Ун-т внутр. дел, 1999. 285 с.
- [8] Тягло О. В. Критичне мислення: навчальний посібник. Х.: Вид. група «Основа», «Триада +», 2008. 192 с.
- [9] Халперн Д. Психология критического мышления СПб.: Питер, 2000. 512 с.
- [10] Хачумян Т. І Формування критичного мислення студентів вищих навчальних закладів засобами інформаційних технологій: дис. канд. пед. наук. Харків, 2005. 221 с.
- [11] Paul R. W. Critical thinking: what every person needs to survive in a rapidly changing world. Santa Rosa, CA. 1993. 178 p.

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

- [1] Veksler S. I. Razvitie kritichnosti myshleniya starsheklassnikov v protsesse obucheniya (Developing critical thinking of high school students in the process of learning): avtoref. dis.....kand. ped. nauk. Kiev, 1974. 23 p. (in Russian)
- [2] Yvanova Y. N. O tendencyakh razvytyja sovremennogo obrazovaniya. Ynnovacyy v obrazovanyy. 2004. № 3. S. 5-23. (in Russian)
- [3] Izotova N. V. Korrektiruyuschiy kontrol kak faktor povysheniya kachestva obucheniya v vuze (na materiale predmetov gumanitarnogo tsikla) (Corrective control as a factor of improving quality of study at the university (on the material of the subjects of the humanitarian cycle)): dis ... kand. ped. nauk. Bryansk, 2004. 217 p. (in Russian)
- [4] Koneva V. S. Formirovanie kritichnosti mladshih shkolnikov v uchebnoy deyatelnosti (Forming critical thinking in primary school students): dis.....kand. ped. nauk. SPb, 1995. 185 p. (in Russian)
- [5] Terno S. O. Teorija rozvytku krytychnogho myslennja (na prykladi navchannja istoriji) (Theory of development of critical thinking (for example teaching history)). Zaporizhzhja, 2011. 105 p. (in Ukrainian)

**Наталія Мачинська,**

доктор педагогічних наук, доцент,
завідувач кафедри початкової та дошкільної освіти,
Львівський національний університет
імені Івана Франка
(м. Львів, Україна)

Nataliya Machynska,

Doctor of Education, Associate Professor,
Head of the Department of Preschool
and Primary Education,
Ivan Franko National University of L'viv
(L'viv, Ukraine)
natalya_im@ukr.net
ORCID ID 0000-0003-0309-7074

УДК 378.147-051: 373.3

ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В КОНТЕКСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

Анотація. Стаття присвячена аналізу теоретико-практичних аспектів формування інформаційно-комунікаційної компетентності вчителя початкової школи в контексті професійної підготовки. Автор розкриває теоретичні аспекти реформування системи професійно-педагогічної підготовки фахівців початкової освіти, зазначає провідні освітні стратегії (інформаційну, проблемну, ігрову), які окреслюють зміни в теорії та практиці освіти.

У статті акцентується на наявності низки суперечностей, які виникають у процесі теоретичного забезпечення освітнього процесу та можливостей практичної реалізації завдань професійно-педагогічної підготовки фахівців початкової освіти в умовах закладу вищої освіти. Автор визначає завдання, які необхідно реалізувати в контексті професійної підготовки фахівців початкової освіти; пропонує характеристику принципів роботи, яких доцільно дотримуватися в процесі формування інформаційно-комунікаційної компетентності вчителя початкової школи.

Ключові слова: інформаційно-комунікаційна компетентність, фахівці початкової освіти, професійна підготовка, тренінгові вправи, педагогічна стратегія, освітній процес.

FORMATION OF INFORMATION AND COMMUNICATION COMPETENCE OF ELEMENTARY SCHOOL TEACHER IN THE CONTEXT OF VOCATIONAL TRAINING

Abstract. The article is devoted to the analysis of theoretical and practical aspects of the formation of the information and communication competence of the elementary school teacher in the context of vocational training. The author reveals theoretical aspects of reforming the system of vocational and pedagogical training of primary education specialists, notes leading educational strategies (informational, problem, and game) that outline changes in the theory and practice of education. The article draws attention to the existence of a number of contradictions that arise in the process of theoretical provision of the educational process and the possibilities of practical realization of the tasks of vocational and pedagogical training of specialists of primary education in the conditions of a higher education establishment. The author defines the tasks expedient to implement in the context of vocational training of primary education specialists; offers a description of the principles of work that are advisable to follow in the process of forming the information and communication competence of the elementary school teacher.

The article shows that the formation of informational and communicational competence of specialists in primary education depends to a great extent on the developed pedagogical strategy, which determines the teacher's skill, and educational activity of the institution of higher education; It is noted that the basis of pedagogical strategy is a scientific approach. It is proved that effective provision of information and communication competence formation depends to a large extent on qualitative and appropriate use of trainings and training tasks at different stages of the educational process.

Keywords: informational and communicational competence, specialists of elementary education, professional training, training exercises, pedagogical strategy, educational process.

ВСТУП

Постановка проблеми. Необхідність реформування вітчизняної системи освіти, впровадження провідних положень Концепції нової української школи вимагають суттєвих змін у розвитку системи освіти, зокрема такого її аспекту, як професійно-педагогічна підготовка фахівців початкової освіти. Сучасні глобалізаційні процеси, економічна інтеграція



різних країн обумовили доцільність залучення України до всесвітнього освітнього простору. Це спонукало до суттєвих структурних змін у системі вітчизняної вищої освіти і відповідно – змін у змісті освіти та способах її здобування.

Процес євроінтеграції системи освіти України за останні десятиліття суттєво вплинув на організацію освітньої діяльності у закладах вищої освіти. Упровадження принципів Болонського процесу, реалізація завдань та шляхів адаптації вищої освіти України до європейського освітнього та наукового простору зумовили модернізацію всіх ланок системи професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи.

Педагогічна Конституція Європи орієнтує на «формування сучасного суб'єкта європейської життєдіяльності – людини, здатної до співжиття у полікультурному суспільстві у мирі і злагоді, за принципами гуманізму, милосердя, справедливості і свободи»... І саме вчитель є одним із «ключових суб'єктів позитивних змін. Учитель покликаний суспільством бути провідником демократичних ідей та високої моралі..., формувати у дітей і молоді світогляд і культуру, виховати у молодого покоління прагнення до взаєморозуміння, солідарності, толерантності та ефективної співпраці в умовах життя у спільному європейському домі» [6].

Глибинні й динамічні зміни суспільного буття, що відбуваються в сучасному світі, глобалізація та тотальна інформатизація висувають нові вимоги до освіти, яка не може більше залишатися тільки «транслятором» накопичених людством знань від покоління до покоління. Як стверджує О. Ярошинська, все більшої значущості набувають особистісні аспекти освіти, пов'язані з тим, наскільки враховані нові соціально-психологічні умови існування людини, чи сприяє освіта «входженню» у світ, що швидко змінюється, формуванню адекватних сучасним тенденціям розвитку суспільства цінностей і світоглядних уявлень, засвоєнню необхідних умінь і способів діяльності, що дозволяють знайти своє місце в житті, реалізувати свої можливості і здібності. Тобто освіта все більш набуває характеру педагогічно організованої соціалізації, здійснюваної в інтересах особистості і суспільства, а її результат – це не лише накопичена когнітивна система та діяльнісні характеристики особистості, це обов'язково загальнокультурні цінності, сформовані на основі фахової компетентності [9, с. 55]. Як зазначає А. Вербицький, у теорії та практиці освіти доцільно виокремлювати такі провідні освітні стратегії:

- інформаційну – відбір і трансляція інформації, на основі якої формуються знання;
- проблемну – актуалізація знань і минулого досвіду на основі проблеми, що містить у собі суперечності та неоднозначність трактування;
- ігрову – передбачає апробацію знань у запропонованій ситуації, перенесення знань у діяльність, вчинок [1].

МЕТА І ЗАВДАННЯ ДОСЛІДЖЕННЯ

Розкрити теоретичні аспекти та запропонувати напрями реалізації завдань формування інформаційно-комунікаційної компетентності вчителя початкової школи в контексті професійної підготовки.

МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ: у процесі роботи нами використано такі методи дослідження: теоретико-методологічний аналіз наукових джерел, порівняльний аналіз теоретичних положень означеної проблеми, метод тренінгу – його практичні аспекти.

РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ

У сучасних умовах освітній процес у закладі вищої освіти потребує постійного вдосконалення, оскільки відбувається зміна пріоритетів: впровадження національної рамки кваліфікацій, розробка стандартів професійної підготовки фахівців, прийняття низки нормативно-правових освітніх документів, що значною мірою сприяє вдоволенню постійно зростаючих запитів людини, розвитку духовного багатства особистості. Саме тому сучасний стан викладання навчальних дисциплін у контексті професійно-педагогічної підготовки майбутніх фахівців початкової освіти потребує докорінного оновлення стратегії і тактики навчання у закладах вищої освіти. Студент – майбутній фахівець – повинен розуміти, яким чином, отримавши соціальні та професійні навички, він зможе застосувати їх у практичній діяльності. Саме інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ) у викладанні зможуть допомогти викладачам у вирішенні означених завдань. Однак існує протиріччя між зростанням освітніх вимог до професійної підготовки вчителів початкової школи та недостатнім рівнем застосування в освітньому процесі сучасних ІКТ технологій; між об'єктивною потребою у використанні ефективних програмно-педагогічних засобів для навчання студентів і недостатнім науково-методичним їх забезпеченням саме в контексті застосування; між недостатньою кількістю якісних вітчизняних україномовних комп'ютерно-орієнтованих засобів навчального призначення для загальноосвітніх навчальних закладів, що узгоджувалися б із сучасними досягненнями педагогічної науки, і необхідністю їх масового використання; між дидактичними можливостями ІКТ і відсутністю системності та систематичності їх використання в освітньому процесі закладів вищої освіти.

У першооснові викладання повинно включати в себе два основних компоненти: передача інформації та отримання зворотного зв'язку. Основною проблемою багатьох викладачів є те, що вони намагаються розповсюджувати знання через призму власного розуміння предмета, орієнтуючись лише на особистий досвід та переконання. У процесі оцінювання навчальних досягнень, коли студент відповідає своїми словами, а не точними фразами з підручників та лекції, викладач починає оцінювати відповідь як таку, що не відповідає розумінню предмета. Інноваційні методи у викладанні передбачають оцінку творчих підходів до розуміння змісту навчальної дисципліни, а також уміння знаходити нестандартні вирішення стандартних проблем [10].

Інформаційно-комунікаційні технології та засоби їх реалізації стають простішими в користуванні. Вони спрямовані на зберігання значних обсягів відомостей та даних, а також призначені для того, щоб людина якомога швидше почала використовувати їх для власних навчальних, професійних потреб та організації дозвілля.



Хмарні обчислення, які спрощують доступ громадян до відомостей та даних, дозволяють здійснювати швидкі й ефективні кроки для вдосконалення виробництва, навчання, професійного та особистісного розвитку, зокрема розвитку системи освіти, потребують відповідного володіння необхідним рівнем компетентності у сфері ІКТ.

Спираючись на результати дослідження, ми визначаємо завдання, які доцільно реалізувати в контексті професійної підготовки фахівців початкової освіти:

- стимулювання пізнавального інтересу в студентів до професійно-зорієнтованих дисциплін та самоосвіти;
- формування в студентів власної думки та уміння відстоювати свою позицію;
- ефективне засвоєння навчального матеріалу;
- самостійний пошук студентами шляхів та варіантів вирішення сформульованих завдань, а також обґрунтування прийнятого рішення;
- встановлення активної взаємодії між студентами, навчання роботи в команді;
- формування рівня усвідомленої професійної компетентності студента.

Вважаємо, що успішне розв'язання означених завдань сприятиме формуванню загальних та професійних компетентностей учителів початкової школи на належному рівні.

У переліку загальних компетентностей вчителя початкової школи визначено інформаційно-комунікаційну компетентність (ІК-компетентність), яка передбачає здатність до застосування сучасних засобів інформаційних і комп'ютерних технологій для розв'язання комунікативних задач у професійній діяльності вчителя початкових класів та в повсякденному житті [7].

Численні дискусії навколо інформаційно-комунікаційної компетентності акцентують на її змістовому наповненні, визначенні місця в міжнародних порівняльних дослідженнях; уточненні цього поняття згідно з теоретико-методологічними підходами вітчизняних і зарубіжних авторів у контексті компетентнісного підходу в освіті у світовому вимірі. Одним із напрямів сучасної освітньої політики багатьох країн є компетентнісне спрямування процесу навчання. Компетентнісний підхід лежить в основі національних рамок кваліфікацій різних країн та України. У визначенні поняття компетентності досі триває дискусія.

Як зазначає О. Овчарук, ІК-компетентність лежить у межах категорії «інтерактивне використання засобів», де вирішено такі ключові компетентності:

- здатність інтерактивно застосовувати мову, символіку, тексти;
- здатність використовувати знання (інформаційна грамотність);
- здатність застосовувати (нові) інтерактивні технології [5, с.10].

Ми погоджуємося з результатами багатьох досліджень, автори яких зазначають про необхідність дотримуватися певних принципів роботи у процесі формування інформаційно-комунікаційної компетентності вчителя початкової школи. Схарактеризуємо їх.

Перший принцип: заняття – це не монотонна лекція, а спільна робота і взаємодія студентів один з одним та викладачем.

Другий принцип – всі студенти рівні, незалежно від соціального статусу, віку, досвіду, місця роботи та ін.

Третій принцип – кожен студент має право на власну думку з будь-якого питання.

Четвертий принцип – у жодному випадку не критикувати особистість, об'єктом критики може бути лише сама ідея (точка зору).

П'ятий принцип – усі висловлювання на заняттях не є керівництвом до дії, а лише інформацією для роздумів. Існує низка навчальних дисциплін, які дають загальні уявлення майбутнім учителям початкової школи щодо використання сучасних комп'ютерно-орієнтованих засобів у навчально-виховному процесі як початкової школи, так і в освітньому процесі професійної підготовки вчителя початкової школи, а також можливостей підвищення особистісного професійного рівня: «Методика навчання інформатики», «Педагогічні технології в початковій школі», «Новітні інформаційно-комунікаційні технології» (Офіційний сайт). Означені предмети закладають певну основу для формування інформаційно-комунікаційної компетентності вчителя початкової школи в контексті професійної підготовки.

Ми погоджуємося з точкою зору С. Мелікової, яка зазначає, що підготовка висококваліфікованих фахівців, спроможних конкурувати на ринку праці, які володіють знаннями, уміннями, навичками у своїй галузі, спроможні здійснювати самостійне здобуття необхідної інформації, поповнювати знання та застосовувати їх у сучасних реаліях, – все це завдання, що постають перед вищою освітою XXI століття [3, с. 89].

Саме тому професійно-педагогічну освіту майбутнього вчителя початкової школи можна розглядати як рух в освітньому просторі закладу вищої освіти, визначений необхідністю вирішення людиною особистісних запитів та вимог суспільства. Реалізація запропонованого О. Ярошинською принципу «спів-буття» забезпечить формування майбутнього вчителя початкової школи в умовах діалогічної взаємодії як суб'єкта з освітнім середовищем професійної підготовки, пережитого як спів-буття, що створює необхідні умови для вільного і відповідального вибору. Яскраві екзистенції – моменти, які пізніше усвідомлюються як «вищі прояви» свого професійного становлення. Саме феномен «спів-буттєвості» може стати майбутньою стратегією вчителя початкових класів в організації навчально-виховної діяльності молодших школярів [9, с. 90].

Інформатизація, мультимедійні технології змінюють традиційні форми навчання. В. Лук'янець зазначає необхідність «враховувати вплив інформаційно-гуманітарної революції на світогляд та науку... У гуманітарії XXI



ст. під посилюваним пресингом фундаментальних досліджень простежуються глибинні фундаментальні зміни, які стосуються співвідношення природничих, технічних і соціально-гуманітарних наук. Центр уваги поступово зміщується у сферу наук про людину та суспільство... Освоєння комп'ютерно-комунікативних й інформаційно-медійних мереж потребують зовсім іншого рівня інтелектуальної підготовки всього людства до нового «стилю життя» [4, с. 119].

Формування ІК-компетентності фахівців початкової освіти значною мірою залежить від розробленої педагогічної стратегії, яка визначає і майстерність викладача, і освітню діяльність закладу вищої освіти.

Педагогічна стратегія – це філософія освіти педагога, що обумовлює: 1) план досягнення довгострокових результатів; 2) принципи діяльності та здійснення моделей і технологій освіти; 3) позицію, що розкривається в різноманітності дій; 4) перспективу професійного зростання і розвитку життєдіяльності; 5) прийоми (особливі «маневри» мотивації навчання учнів і студентів та формування в них конкурентних переваг (Педагогічна Конституція). Основою педагогічної стратегії виступає науковий підхід, на значущості якого акцентував В. Скотний: «... якість викладання пропорційна питомій вазі поданого студентам «особистого» знання, а викладач, котрий зовсім не володіє ним, просто не потрібний, – адже існують підручники. У результаті не лише в нас у країні, де яскраво виражений розподіл наукової й викладацької діяльності, а й в університеті (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка) практично всі хороші викладачі – це вчені. «Чистий» педагог, який не займається наукою, не може бути хорошим викладачем, тому що відірваний від науки... З тієї ж причини якість системи вищої освіти залежна не стільки від економічного розвитку країни, скільки від рівня розвитку національної науки, внаслідок чого багато хто (наприклад, голландці або фіни) перевагу надають навчанню за кордоном». Зазначено три основні аргументи, що висувують освіту основним пріоритетом: необхідність нової освіти; освіта як радикальний засіб подолання головної хвороби всіх сфер нашого життя – тотального непрофесіоналізму; освіта – єдиний засіб збереження й трансляції культури» [8, с. 125-126].

Реформування системи освіти, активне впровадження провідних положень Концепції нової української школи актуалізують найсуттєвіші зміни професійної, загальнокультурної, гуманітарної підготовки педагогів початкової школи. Означені зміни спонукають до формування педагога нового типу. Його фахове й духовне становлення як суб'єкта культури, зорієнтованого на гуманітарне світобачення, культуротворчу діяльність, значною мірою залежить від теоретико-методичного забезпечення професійної підготовки фахівців в умовах закладу вищої освіти.

У даному контексті доцільно переглянути загальноприйнятні масові (колективно-групові) форми навчання, які не завжди повністю задовольняють сучасні вимоги організації освітнього процесу. Вважаємо, що ефективне забезпечення формування ІК-компетентності залежить від якісного та доцільного використання тренінгів і тренінгових завдань-вправ на різних етапах освітнього процесу. Тренінг – зовсім не новітня форма / метод навчання. Саме тому, оминаючи теоретичну характеристику тренінгу, ми пропонуємо характеристику-опис окремих тренінгових вправ, які, на нашу думку, доцільно використовувати в роботі зі студентами спеціальності «Початкова освіта» з метою формування ІК-компетентності.

Вправа «Завдання». Мета: визначити очікування учасників семінару (теоретико-методологічного, теоретико-практичного, науково-методичного), налаштувати учасників на активну роботу, спонукати усвідомити мотивацію участі в груповій роботі. У контексті виконання вправи необхідно запропонувати кожному учаснику сформулювати свої завдання на семінар і прикріпити на аркуші під словом «Завдання». У процесі проведення семінару доцільно постійно звертатися до визначених завдань, шукати шляхи для їх спільного вирішення. Успішне проведення вправи буде визначатися такими показниками: наскільки якісно та оперативно учасниками семінару були розв'язані сформульовані завдання; які шляхи (методи, засоби) для цього було запропоновано.

Вправа «Що я маю, чим володію?». Мета: спонукати слухачів усвідомити свої ресурси і можливості. Виконання вправи доцільно проводити індивідуально. Кожен учасник семінару має написати список свого «майна», всього, що він (вона) може назвати своїм. У контексті проблеми формування ІК-компетентності вчителя початкової школи «майно» – це сформовані повністю або частково компетентності, які визначають як особистісний, так і професійний потенціал фахівця початкової освіти. Обговорення здобутків здійснюється назагал, учасники вправи-тренінгу по чергово оголошують свій список, пояснюють зміст тих пунктів, які викликають запитання в інших.

Гра-вправа «Відмова». Мета: виробити у слухачів уміння виявляти незгоду виконати вимогу, наказ, прохання. Дане завдання учасники мають виконувати в парах, заняття проводимо у два раунди. Кожен із учасників має звернутися до партнера з якимось не дуже обтяжливим проханням (щось позичити, зробити, допомогти тощо). Другий – у коректній формі повинен відмовити, не образивши партнера. У другому раунді позиції партнерів змінюються – один висловлює прохання / завдання, інший – повинен спробувати відмовитися від його виконання. Доцільність проведення такої вправи полягає в тому, щоб сформувати готовність до коректної відмови, що характеризує належний рівень набутої ІК-компетентності. Це особливо важливо, коли ми потрапляємо в ситуацію, при якій подати відмову змушені у письмовій формі, до прикладу – відмова листом засобами інтернет-зв'язку.

ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

Особливо складна ситуація з фінансуванням склалася в об'єднаних територіальних громадах у гірських дотайних областях.

Означені вправи-тренінги забезпечать можливість вільного прояву кожним набутих професійних компетентностей, допоможуть визначити їх взаємозалежність та взаємообумовленість і, найважливіше, коректно виявити їх відсутність.



Невимушеність тренінгу чи тренінгової вправи сприятиме розкриттю внутрішнього потенціалу кожної особистості, формуванню гнучкого мислення, розвитку професійної мобільності, інтелектуального й духовного потенціалу.

ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

Освіта є вагомим духовним чинником людського життя, впливу на суспільство та особистість як фахівця й передусім громадянина. Саме тому потребують активних змін питання професійної, й особливо гуманітарної, підготовки сучасного фахівця початкової освіти як суб'єкта культури.

Інформаційно-комунікаційна компетентність педагога містить особистісні духовні та фахові зусилля, які дають змогу самостійно й ефективно реалізувати цілі педагогічної діяльності. Безперечно, для набуття ІК-компетентності важливо опанувати теоретичними та методичними питаннями професійно-педагогічної підготовки саме в умовах освітнього процесу закладу вищої освіти.

Перспективу подальшого дослідження вбачаємо в розробці методичних рекомендацій щодо доцільності та ефективності добору методів навчання для формування інформаційно-комунікаційної компетентності вчителя початкової школи в процесі професійної підготовки.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

- [1] Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. М.: Высшая школа, 1991. 207 с.
- [2] Офіційний сайт кафедри початкової та дошкільної освіти. URL: <http://pedagogy.lnu.edu.ua/department/kafedra-pochatkovoji-ta-doshkilnoji-osvity/>
- [3] Мелікова С. О. Інтерактивне навчання – інноваційна форма навчального процесу. Вісник Черкаського університету. Серія: Педагогічні науки. 2011. Випуск 206. С. 89–93.
- [4] Науковий світогляд на зламі століть / В. С. Лук'янець, О. М. Кравченко, Л. В. Озадовська, О. Я. Мороз. К.: ПАРАПАН, 2006. 213 с.
- [5] Овчарук О. В. Інформаційно-комунікаційна компетентність як предмет обговорення: міжнародні підходи. Формування інформаційно-комунікаційних компетентностей у контексті євроінтеграційних процесів створення інформаційного освітнього простору: Посібник / О. Білоус, О. Гриценчук та ін.; За заг. ред. Бикова В. Ю., Овчарук О. В.; НАПН України, Ін-т інформ. технол. і засобів навч. К.: Атіка, 2014. 212 с. С. 7–16.
- [6] Педагогічна Конституція Європи. URL: <http://yspu.org/images/0/00/Frankfurt2013.pdf>
- [7] Проекти стандартів вищої освіти: 013 Початкова освіта (бакалавр). URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/visha-osvita/naukovo-metodichna-rada-ministerstva-osviti-i-nauki-ukrayini/proekti-standartiv-vishoyi-osviti>
- [8] Скотний В. Вища педагогічна освіта: погляд у XXI століття. Діалог культур: Україна у світовому контексті: Філософія освіти: зб. наук. праць. Львів: 1999. Вип. 4. С. 118–132.
- [9] Ярошинська О. О. Теоретичні і методичні засади проектування освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи. Дисерт. на здоб. наукового ступеня доктора педагогічних наук. Умань, 2015. 544 с.
- [10] Dr. Damodharam V. S. ASSA, AICWA and Mr. Rengarajan. V AICWA, Innovative Methods of Teaching – Volume 3, Issue 5, May 2013. URL: http://ijarcsse.com/Before_August_2017/docs/papers/Volume_3/5_May2013/V3I4-0451.pdf.

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

- [1] Verbyckyj A. A. Aktivnoe obuchenye v vysshej shkole: kontekstnyj podkhod (Active learning in higher education: contextual approach). M.: Vysshaja shkola, 1991. 207 s. (in Russian)
- [2] Oficijnyj sajt kafedry pochatkovoji ta doshkilnoji osvity (Official site of the department of elementary and preschool education). URL: <http://pedagogy.lnu.edu.ua/department/kafedra-pochatkovoji-ta-doshkilnoji-osvity/> (in Ukrainian)
- [3] Melikova S. O. Interaktyvne navchannja – innovacijna forma navchal'nogho procesu (Interactive learning is an innovative form of learning process). Visnyk Cherkasjkogho universytetu. Serija: Pedagoghichni nauky. 2011. Vypusk 206. S. 89–93. (in Ukrainian)
- [4] Naukovyj svitoghljad na zlami stolitj (Scientific worldview at the turn of the century) / V. S. Luk'janecj, O. M. Kravchenko, L. V. Ozadovsjka, O. Ja. Moroz. K.: PARAPAN, 2006. 213 s. (in Ukrainian)
- [5] Ovcharuk O. V. Informacijno-komunikacijna kompetentnistj jak predmet obghovorennja: mizhnarodni pidkhody (Information and communication competence as a subject of discussion: international approaches). Formuvannja informacijno-komunikacijnykh kompetentnostej u konteksti jevrintegracijnykh procesiv stvorennja informacijnogho osvitnjogho prostoru: Posibnyk / O. Bilous, O. Ghrycenchuk ta in.; Za zagh. red. Bykova V. Ju., Ovcharuk O. V.; NAPN Ukrainy, In-t inform. tekhnol. i zasobiv navch. K.: Atika, 2014. 212 s. S. 7–16. (in Ukrainian)
- [6] Pedagoghichna Konstytucija Jevropy (Pedagogical Constitution of Europe). URL: <http://yspu.org/images/0/00/Frankfurt2013.pdf> (in Ukrainian)
- [7] Proekty standartiv vyshhoji osvity: 013 Pochatkova osvita (bakalavr) (Projects of higher education standards: 013 Primary education (bachelor). URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/visha-osvita/naukovo-metodichna-rada-ministerstva-osviti-i-nauki-ukrayini/proekti-standartiv-vishoyi-osviti> (in Ukrainian)
- [8] Skotnyj V. Vyshha pedagoghichna osvita: poghljad u XXI stolittja (Higher pedagogical education: A look at the 21st century). Dialogh kuljtur: Ukrajinu u svitovomu konteksti: Filosofija osvity: zb. nauk. pracj. Ljviv: 1999. Vyp. 4. S. 118–132. (in Ukrainian)
- [9] Jaroshynsjka O. O. Teoretychni i metodychni zasady proektuvannja osvitnjogho seredovyshha profesijnoloji pidghotovky majbutnikh uchyteliv pochatkovoji shkoly (Theoretical and methodical principles of designing the educational environment for the training of future primary school teachers). Dysert. na zdob. naukovogho stupenja doktora pedagoghichnykh nauk. Umanj, 2015. 544 s. (in Ukrainian)
- [10] Dr. Damodharam V. S. ASSA, AICWA and Mr. Rengarajan. V AICWA, Innovative Methods of Teaching – Volume 3, Issue 5, May 2013. URL: http://ijarcsse.com/Before_August_2017/docs/papers/Volume_3/5_May2013/V3I4-0451.pdf. (in English)

**Mariya Oliyarska,**

Doctor of Education, Associate Professor,
Head of the Department of Pedagogics of primary
education,
Vasyl Stefanyk Precarpathian National University
(Ivano-Frankivsk, Ukraine)

Марія Оліяр,

доктор педагогічних наук, доцент,
завідувач кафедри педагогіки початкової освіти,
ДВНЗ «Прикарпатський національний університет
імені Василя Стефаника»
(м. Івано-Франківськ, Україна)
oliyar27@gmail.com

**Liliya Kopychak,**

Senior lecturer of the Chair of Foreign
Languages and Country Studies,
Vasyl Stefanyk Precarpathian National University,
(Ivano-Frankivsk, Ukraine)

Лілія Копчак,

старший викладач кафедри іноземних мов
і країнознавства,
ДВНЗ «Прикарпатський національний університет
імені Василя Стефаника»
(м. Івано-Франківськ, Україна)
liliyakopchak@ukr.net
ORCID ID 0000-0002-1592-1780

УДК 378:373.5.011.3-051

DIAGNOSTICS OF PROFESSIONAL PREPAREDNESS OF FUTURE TEACHERS TO HUMANIZATION OF EDUCATIONAL ENVIRONMENT IN ELEMENTARY SCHOOL

Abstract. The article is devoted to the issue of professional training of future primary school teachers to humanize the processes of training and education of junior pupils. The education that has developed in Ukrainian school tends to authoritarianism, where the power of the teacher dominates, and the pupil remains in the state of subordination.

That is why pedagogical activity of humanistic direction is determined by significant qualities and potentialities of future teachers. The purpose of the article is to test the diagnostic method of determining the future teachers' professional preparedness for educational environment humanization of elementary school.

The following criteria of professional preparedness of students are outlined: motivational and value; informational and knowledgeable; activity. Each of the criteria corresponds to a series of indicators aimed at identifying the content and educational achievements of future teachers in preparing for humanization of educational process. According to the indicators diagnostic tools for studying professional preparedness of students in the specified direction have been developed. For implementation of these tasks, theoretical analysis of scientific literature on the research issue; observation and analysis of pedagogical practice in the institution of higher pedagogical education; the ascertaining experiment and statistical methods for processing its results were used.

Preparedness of future teachers to humanize educational environment of primary school is differentiated in three levels: high, medium and low. The results of the study made it possible to forecast effective measures to improve students' training for humanization of future professional activities in elementary school: expanding knowledge about theory and technology of organizing humanistic environment; involving students in humanist-oriented pedagogical activity; development of the need for professional self-improvement.

Keywords: future teacher of elementary school, institution of higher education, humanization of educational environment, professional preparedness of students, diagnostics of professional preparedness, diagnostic method.



ДІАГНОСТИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВЛЕНOSTІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ГУМАНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Анотація. Статтю присвячено актуальній проблемі професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до гуманізації процесів навчання і виховання молодших школярів. Виховання, яке склалося в українських школах, тяжіє до авторитаризму, де домінує влада вчителя, а учень залишається в становищі підлеглості. Саме тому педагогічна діяльність гуманістичного спрямування зумовлюється значущими якостями та потенційними можливостями майбутніх педагогів. Мета статті полягає в апробації діагностичної методики визначення професійної підготовленості майбутніх учителів до гуманізації освітнього середовища початкової школи. Виокремлено критерії професійної підготовленості студентів: мотиваційно-ціннісний, інформаційно-знанцевий, діяльнісний. Кожному з критеріїв відповідає низка показників, спрямованих на виявлення змісту і навчальних досягнень майбутніх педагогів у підготовці до діяльності з гуманізації освітнього процесу. Відповідно до показників розроблено діагностичний інструментарій для дослідження професійної підготовленості студентів в означеному напрямі. З метою реалізації визначених завдань використано методи діагностики: теоретичний аналіз наукової літератури з проблеми дослідження; спостереження й аналіз педагогічної практики в закладі вищої педагогічної освіти; констатувальний експеримент і статистичні методи обробки його результатів. Підготовленість майбутніх педагогів до гуманізації освітнього середовища початкової школи диференційовано за трьома рівнями: високим, середнім і низьким. Результати дослідження дали можливість для прогнозування ефективних заходів щодо покращення підготовки студентів до гуманізації майбутньої професійної діяльності в початковій школі: розширення знань про теорію і технологію організації гуманістичного середовища; включення студентів у гуманістично спрямовану педагогічну діяльність; розвиток потреби в професійному самовдосконаленні.

Ключові слова: майбутній учитель початкової школи, заклад вищої освіти, гуманізація освітнього середовища, професійна підготовленість студентів, діагностика професійної підготовленості, діагностична методика.

INTRODUCTION

Teacher's pedagogical activity is characterized by the focus on creating environment favorable for upbringing, development and self-development of the pupil's personality.

Modern social demands and radical changes in the labor market require dynamic changes in the activities of the teacher as a person oriented to life and professional activity, which enables to combine requirements and goals of the teacher with capabilities, needs and goals of the pupils. However, the education that has developed in our schools tends to authoritarianism. In it, the power of the teacher dominates, and the pupil remains in the state of subordination and dependence. Sometimes this kind of education is called a policy-making (supervisory) education, because the educator makes a decision and organizes the whole process, and the pupil is only required to fulfill the requirements.

That is why pedagogical activity of the humanistic direction, which is determined by significant qualities and potential of future teachers, is of particular relevance today. According to V. Bilousova, humanization of the pedagogical process is its humanizing and providing children love, attention and respect for their dignity by those who educate. At the same time, one should take into account the state of health, age, needs, interests, level of development, gender, individuality, create conditions for versatile and full-fledged development [1].

On the way to humanizing pedagogical process in elementary school, the advice of Sh. Amonashvili, the author of the humanistic-personality school, the school of life is appropriate. A humane teacher believes in the pupil's ability, supports his efforts in difficult situations, and expresses confidence in achieving a positive result. On condition of humanization of pedagogical communication, priorities in assessing the pupil's personality actions change, The teacher directs his efforts to support, strengthen and develop all those positive, good qualities and intelligence, that each pupil has, and not to fight with bad and negative ones [5].

O. Savchenko offered an effective way of organizing cooperation at the lesson, that is creation of a situation for pupils' free choice of a learning assignment, in which the child perceives the task as his own favorite [6].

L. Bogatyryova reveals the techniques for working with children from the perspective of building a humane approach to organization of educational process in elementary school. The author believes that the subject-developmental environment in elementary school should be built according to certain rules: 1) developing character (taking into account individual abilities of children); 2) the required level of informative environment (stability and dynamism); 3) variability; 4) compliance with the principle of functional comfort. The basis for quality and prospective education update L. Bohatyryova sees in the paradigm shift of pedagogical consciousness: if the teacher's consciousness is on the path of high spirituality as a decisive postulate, then gradually there will be a reorientation to the new values of education, on the values of humane pedagogy [2, p. 6].

Thus, the indicated aspect of scientific research of the teacher's professional activity is recognized today as actual and promising one in the development of the theory and methodology of vocational pedagogical education. This is evidenced by attention of domestic and foreign scholars to the problem of humanizing educational process at school. However, the researchers point out inconsistencies between the need for teaching practice in humanization of educational environment and the actual conditions of dehumanization of different areas of modern life in the conditions of market economy, a high level of theoretical development of issues of education humanization and lack of their implementation in practice of training future teachers.

Thus, the problem of diagnostics of preparedness of future primary school teachers for humanization of educational environment is relevant, since its results will help to supplement and correct the curricula of professionally directed disciplines.



AIM AND TASKS RESEARCH

The aim of the article is to test the diagnostic method of determining professional preparedness of future teachers for humanization of educational environment in elementary school.

Tasks of the study:

- 1) to reveal the criteria and indicators of preparedness of future teachers for humanization of educational environment in elementary school;
- 2) to develop a diagnostic-methodical toolkit and to carry out diagnostics of the levels of students' preparedness for the specified activity.

RESEARCH METHODS

For implementation of these tasks, theoretical analysis of scientific literature on the research problem; observation and analysis of pedagogical practice in the institution of higher pedagogical education; the ascertaining experiment and statistical methods for processing its results were used.

RESEARCH RESULTS

120 graduate students of the Pedagogical Department of the State Higher Educational Institution "Vasyl Stefanyk Precarpathian National University" took part in the experimental work.

The ascertaining experiment was aimed at identifying future teachers' knowledge, skills and individual qualities corresponding to their professional activities aimed at humanizing educational environment of school. We have developed a variety of questionnaires, diagnostic tasks provided for external evaluation and self-assessment by students of their readiness for humanization of educational environment in elementary school according to the following criteria: motivational and value; informational and knowledgeable; activity.

Professional motivation of future teachers is a determining factor in their effective training to the professional activity, forming of professional competence and culture [8; 9].

Motivational and value criterion included the following indicators: positive motivational and value attitude to pedagogical activity; a steady motivational need for a teacher to update the content and structure of work on humanization of educational process; satisfaction with the process of professional training in higher educational institutions; readiness to perform new tasks related to the implementation of the principle of humanization in educational environment of school; activity when performing tasks; development of the need for professional self-improvement.

The method of studying the level of development of the motivational and value component of readiness provided for the formulation of the following questions: Do you want to realize yourself in the future in pedagogical activities? Do you consider yourself internally ready to implement humanization of educational process in school? Do you feel you need constant professional self-improvement?

According to the results of the study, only 58.3 % of students are confident that in the future they will work as teachers, 25.8 % have not been finalized and 15.8 % do not plan to engage in teaching activities. 48.3 % of students consider themselves internally prepared to implement humanization of educational environment at elementary school. Since self-education can significantly enhance confidence of the future teacher in his abilities, it was important to identify students' need to continuous professional self-improvement. 74.2 % of respondents believed that they needed self-education, 16.6 % pointed to its absence, and the same number was hesitant about the answer. Thus, a quarter of the surveyed, in whole or in part, do not need to raise the level of their competence on their own. At the same time 65.8 % of respondents want to get another professional education in addition to the existing one.

So, 30.8 % of students expressed an ambition to get additional psychological education. 10.8 % of them would like to enter the postgraduate studies. Graduates also showed interest in studying history of humanization of national education (56%) and experience of foreign schools of humanity (41.7 %).

In the course of the research, the following indicators of the information and knowledge criterion were singled out: development of general and professional competence; mastering the method of humanization of the teacher professional activity; possession of appropriate professional knowledge system.

To find out the level of information and knowledge background of students, they were asked to answer the following questionnaire: Do you have sufficient theoretical knowledge about the process of humanization of education and upbringing of junior pupils? What are the methods of humane education of junior schoolchildren? Evaluate the effectiveness of the verbal methods of humanizing educational process (sufficient, insufficient, unsatisfactory).

Answering the question, most students (81.7 %) indicated that they had sufficient theoretical knowledge on the issue of humanization, while the rest noted that they possessed such knowledge partially.

Although the choice of methods of humane education is quite broad, students mostly named the verbal methods (conversation, advice, explanation, warning, etc.). Obviously, this is due to the fact that for a long time in the domestic pedagogy special emphasis was made on the education of conscious discipline and appropriate methods, mainly verbal ones. However, study participants, evaluating the effectiveness of these methods, defined it as sufficient (55 %), insufficient (31.7 %), and unsatisfactory (11.7 %).

Indicators of the activity criterion are as follows: development of individual and professionally significant personal qualities of the teacher (cooperation, responsibility, pedagogical optimism, tolerance, empathy, etc.); forming work capacity in dynamic development and self-education of humanistic qualities in subjects of education; ability to operate the information received; knowledge of modern methods, techniques, pedagogical technologies [7].

At this stage of the pilot study students were asked to evaluate their readiness to work on humanization of educational environment on a 5-point scale. Carrying out this task, only 6.7 % of students assessed their readiness with a score of 5, the majority (61.7 %) scored 4, 12 % scored 3, and 19.9 % did not decide on the answer.



Then the students were asked to answer the question: Does the university practice teaching students active humanitarian actions? Name the difficulties of the teacher's profession.

The findings of the ascertaining experiment give reasons to conclude that in the university there is no practice of teaching students active humanitarian actions; 82.5 % of future teachers think so.

There remains unsolved the task of forming students' inner readiness to humane actions.

Let's take a more detailed look at the description of the directions associated with the students' knowledge of difficulties in the future teachers' work.

From our point of view, the indicator of progressive changes in the professionally significant qualities of the teacher is that over 80% of the students noted: the source of difficulties in teaching is, first of all, the teacher himself, his incompetence, lack of necessary personal qualities. It's above all a failure to communicate and wrong behavior leading to mutual distrust between teacher and pupils, alienation, sense of dissatisfaction, serious conflicts.

Among the most common complications arising in the process of student-teacher communication, from the point of view of students, there are threats and intimidation, anger and abuse. Threats and intimidation destroy closeness, open and honest relationships. Anger and abuse are characteristic of the characters' struggle, in which nobody is looking for a solution, nobody is compromising.

The integrity of the process of humanizing professional activity of the teacher in the field of education and upbringing of pupils involves changing the paradigm of pedagogical consciousness toward high spirituality, the values of humane pedagogy (Bogatyryova, 2016, p. 67), and overcoming typical difficulties in the teacher profession. The participants of the experiment identified the following difficulties: lack of pupils' discipline (28.3 %), difficulty in interacting with pupils' parents (24.2 %), need to have high self-control and endurance (23.3 %), lack of ability to understand pupils (14.2 %); problems in communicating with management (8.3 %), etc.

Among the factors that reduce effectiveness of teachers' professional activities in the field of humanizing educational environment in elementary school, participants of the pilot study noted: the need to combine teaching of several subjects; the need to respond fast to rapidly changing situations; the complexity of combining work with children at classes and in extra hours; inadequate salaries; significant loss of time; unsatisfactory working conditions; unfavorable conditions for self-improvement; personal problems and others.

To diagnose readiness for humanization of educational environment in elementary school students were asked to perform the following tasks:

Task 1. Develop a chart of the main professionally relevant indicators (characteristics) of the individual and effectiveness of the teacher's professional activity, evaluating the results of the diagnosis in three levels: optimal, acceptable, critical (Table 2).

Table 2

Chart of professionally significant personal qualities of the teacher

№	Optimal qualities	Acceptable qualities	Critical qualities
1.	Strong balanced type of the nervous system (sanguine, phlegmatic)	Strong unbalanced type of the nervous system (choleric)	Weak inert type of the nervous system (melancholic)
2.	Tendency to leadership	Authoritativeness	Despotism
3.	Self-confidence	Arrogance	Narcissism
4.	Perfectionism	Intransigence	Cruelty
5.	Kindness and sympathy	In sufficient independence	Excessive conformism

Task 2. Develop the table

Table 3

Teacher in the structure of interpersonal relations

№	Optimal qualities	Acceptable qualities	Critical qualities
1.	Predominance of authoritarian and democratic style of communication with colleagues and pupils	Predominance of democratic and authoritarian style of communication with colleagues and pupils	Predominance of a liberal style of communication in combination with authoritarian or authoritarian-liberal
2.	Only constructive conflicts on fundamental issues	Complete absence of conflicts with pupils and colleagues	Constant destructive conflict on most issues
3.	Eagerness to cooperate with colleagues	Eagerness to compete with colleagues	Permanent adapting and compromises
4.	Normal self- assessment of your own personal qualities and results of your own work	Undervalued self-essessment of your own qualities and results of your own work	Excessive self-essessment of your own qualities and results of your own work
5.	Isolation in the team is zero	Isolation in the team is within 10%	Isolation in the team is more than 10%



At this stage of the pilot study students were offered by means of the method of independent characteristics to set the level of availability of the listed and other qualities of their personality on three sources: self-esteem, assessment of fellow students and the teacher's evaluation. All independent grades were summed and divided into three, giving the most objective results. The tentative text-form allowed participants of the pilot study to analyze systematically the results of education and self-education.

The experiment participants associated perspective of self-development of their professionally significant personal qualities with preservation and enrichment of such important professional and personal qualities as: civic qualities (social responsibility, readiness of the person to promote solution of social problems actively and vigorously); love for children (humanism, kindness, sympathy, attentiveness, sincerity, politeness, etc.); optimism (faith in the aptitude and ability of pupils' positive development); justice (honesty, conscientiousness, ability to act impartially); sociability (pedagogical tact, people skills); demanding for themselves and for children (responsibility, self-discipline, self-criticism, conscientiousness, truthfulness, discipline, pride, dignity, rationality, modesty, initiative, activity); volitional qualities (purposefulness, endurance, self-control, emotional balance, persistence, vigor, determination, patience, courage); tolerance-lenience, indulgence to people; pedagogical observation skills (shrewdness, pedagogical vigilance); empathy (ability to understand internal mental (emotional) state of the pupil and to empathize with him this condition not only in words, but in practice, emotional sensitiveness); intellectuality (charm, spirituality); modernity (teacher's feeling of belonging to one epoch with pupils); organizational skills (business ability, ability to lead, taking responsibility for others, ability to manage); creativity.

Describing professionally meaningful personal qualities, future teachers used different techniques: they named a quality and confirmed its manifestation in different pedagogical situations; gave examples of pedagogical situations in which the main personal qualities of the teacher were revealed; chose some personal quality of the teacher and created conditions in which this quality contributed to humanization of education.

Students considered some personal qualities affecting negatively professional activities of the teacher. They are as follows: bad habits (drug addiction, alcoholism, etc.); moral depravity; violence; rudeness and cruelty; unprincipled behavior; irresponsibility; poor knowledge of a school subject; low level of sociability.

The analysis of the results of the pedagogical experiment allowed creating a "portrait" of the teacher who optimizes successfully possibilities of his life and professional activity and provides humanization of pedagogical activity in the field of training and education of junior pupils. We list these qualities in the order of their rating significance determined by the students:

1. Stability of positive attitudes to the pedagogical profession.
2. Stability of the ambition to work as a teacher.
3. High level of professional training in higher educational institutions.
4. Satisfaction with work at school during pedagogical practice.
5. Completeness of creative approach in professional activity.
6. High level of interest in educational work.

As a result of use of the above described diagnostic methods, 3 levels of students' readiness for humanization of educational process in elementary school were revealed - high (positive motivation, profound system knowledge of the problem, formed skills, pedagogical creativity, focus on self-improvement, ability to reflect), average (positive motivation, sufficient knowledge of the problem, certain difficulties in performing experimental tasks) and low (lack of interest to the problem, fragmentary knowledge, passivity in the execution of experimental tasks).

Levels of students' preparedness for humanization of educational environment in elementary school according to all indicators are shown in Table 4.

Table 4

Ascertaining of the levels of students' preparedness for humanization of educational environment in elementary school

Experimental group					
High level		Average level		Low level	
Number of students	%	Number of students	%	Number of students	%
12	10 %	55	45,8%	53	44,2%

Performed experimental work confirmed the findings of the scientists [3; 4; 7] that pedagogical diagnostics provides necessary information about the gaps in educational process, helps to find ways to overcome them.

The findings of the scientists [1; 2] that under the conditions of implementation of the New Ukrainian School Concept, the focus of future teachers on humanization of educational process should be the key factor in their professional training, were confirmed. To do this, it is necessary: to increase students' motivation to cultivate their humanistic qualities; provide them with psychological and pedagogical support for the process of development and self-development of the skills of organizing and managing the processes of humanization of school educational environment; to promote constructive interaction of theoretical and practical training of future teachers in the specified direction.



CONCLUSIONS AND PROSPECTS FOR FURTHER RESEARCH

1. In the course of the research, the criteria (motivational and value, informational and knowledge, activity) and the indicators, the quality measurements of high, medium and low levels of preparedness of future specialists for humanization of educational environment in primary school were determined, necessary diagnostic tools were developed. As a result of the study, it was found that only 10 % of graduates were characterized by high level of preparedness for humanization of school educational environment, 45.8 % - average level and almost half (44.2 %) - low.

2. The results of the scientific research show insufficient attention to the phenomenon of humanization of the teacher's professional activities. This process should be directed primarily at psychological and pedagogical support and optimization of his life and professional activity, forming the personality of the teacher that is characterized by a continuous desire to detect and develop his potential better. Exactly such personalities are capable of creativity, full interaction and active self-development.

3. The experimental diagnostics confirmed our assumption that pedagogical guidance of professional training for humanization of educational environment in elementary school should include: improving knowledge about theory and technology of organizing humanistic environment; involving students in humanistic pedagogical activity; development of need for professional self-improvement.

The basis of this work is implementation of the principles of organization of pedagogical management: socially valuable positive direction of the process of professional training; its link with requirements of modern society to the teacher's personality; implementation of professional self-education in meaningful for the future teacher pedagogical activity; integration of professional education and self-education; unity of purpose, content, tools and techniques of self-education; sense of purpose, regularity and continuity of pedagogical management, change of its functions depending on individual characteristics and level of students professional training; control, stimulation and correction of the future teacher's activity on self-education; integration of pedagogical requirements and actions of all participants of students professional training.

Further research will provide for the development of the system of training students of pedagogical faculties for humanization of educational environment in elementary school.

REFERENCES

- [1] Білоусова В. О. Теорія і методика гуманізації старшокласників у позаурочній діяльності загальноосвітньої школи. К.: ІЗМН, 1997. – 191 с.
- [2] Богатирьова Л. В. Гуманізація освітнього процесу в початковій школі. Таврійський вісник освіти. 2016. № 3 (55). С. 62-67.
- [3] Кловак Г. Т. Використання педагогічної діагностики у практиці роботи сучасної початкової школи. URL: https://library.udpu.edu.ua/library_files/psuh_pedagog_prob_l_silsk_shkolu/6/visnuk_13.pdf
- [4] Макарова Л. І. Формування у майбутніх учителів умінь педагогічної діагностики виховного процесу: автор..... канд. пед. наук: 13.00.01 /Київський державний педагогічний інститут ім. М.П.Драгоманова. К., 1993. 24 с.
- [5] Мостова Т. Світ на ім'я Амонашвілі. Освіта України. 2002. № 79. С. 8.
- [6] Савченко О. Я. Дидактика початкової школи: Підручник для студентів педагогічних факультетів. К., 2002. 368 с.
- [7] Шапран Ю. Діагностика професійної компетентності студентів педагогічного університету методом аналізу поведінкових індикаторів. Вісник Черкаського ун-ту. Сер.: Педагогічні науки. Черкаси, 2015. С.141–148.
- [8] Burková, R. (2016). Motivation to Become a Preschool Teacher. *New Educational Review*, 1, 181-191. DOI: 10.15804/tnr.2016.43.1.15
- [9] Gavora P. Selfefficacy of Students in a Preschool Education Programme: The Construction of a Research Instrument / P. Gavora, A. Wiegerová. *New Educational Review*. 2017, Vol. 47, No. 1 – p. 125-138. DOI: 10.15804/tnr.2017.47.1.10

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

- [1] Bilousova V.O. Teorija i metodyka ghumanizaciji starshoklasnykiv u pozaurочноj dijajlnosti zaghajjnoosvitnjoj shkoly (Theory and method of humanization of high school students in extracurricular activities of a secondary school). K.: IZMN, 1997. – 191 s. (in Ukrainian)
- [2] Boghatyrjova L. V. Ghumanizacija osvithnjogho procesu v pochatkovij shkoli. Tavrijskij visnyk osvity (Humanization of the educational process in elementary school). 2016. № 3 (55). S. 62-67. (in Ukrainian)
- [3] Klovak Gh.T. Vykorystannja pedaghoghichnoj diaghnostyky u praktyci roboty suchasnoj pochatkovoji shkoly (Use of pedagogical diagnostics in the practice of modern elementary school). URL: https://library.udpu.edu.ua/library_files/psuh_pedagog_prob_l_silsk_shkolu/6/visnuk_13.pdf (in Ukrainian)
- [4] Makarova L.I. Formuvannja u majbutnikh uchyteliv uminj pedaghoghichnoj diaghnostyky vykhovnogho procesu (Formation in the future teachers of pedagogical diagnostic skills of the educational process): avtor. ... kand. ped. nauk: 13.00.01 /Kyjvjskij derzhavnyj pedaghoghichnyj instytut im. M.P.Draghomanova. K., 1993. 24 s. (in Ukrainian)
- [5] Mostova T. Svit na im'ja Amonashvili (The world named Amonashvili). *Osvita Ukrainy*. 2002. № 79. S. 8. (in Ukrainian)
- [6] Savchenko O. Ja. Dydaktyka pochatkovoji shkoly: Pidruchnyk dlja studentiv pedaghoghichnykh fakultjetiv (Elementary School Didactics). K., 2002. 368 s. (in Ukrainian)
- [7] Shapran Ju. Diaghnostyka profesijnjoj kompetentnosti studentiv pedaghoghichnogho univertsytetu metodom analizu povedinkovykh indykatoriv (Diagnosis of professional competence of students of the University of Pedagogy by the method of analysis of behavioral indicators). *Visnyk Cherkasjkogho un-tu. Ser. : Pedaghoghichni nauky. Cherkasy*, 2015. S.141–148. (in Ukrainian)
- [8] Burková, R. (2016). Motivation to Become a Preschool Teacher. *New Educational Review*, 1, 181-191. DOI: 10.15804/tnr.2016.43.1.15 (in English)
- [9] Gavora P. Selfefficacy of Students in a Preschool Education Programme: The Construction of a Research Instrument / P. Gavora, A. Wiegerová. *New Educational Review*. 2017, Vol. 47, No. 1 – p. 125-138. DOI: 10.15804/tnr.2017.47.1. (in English)

**Тетяна Потапчук,**

доктор педагогічних наук, професор кафедри теорії та методики дошкільної і спеціальної освіти, ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника» (м. Івано-Франківськ, Україна)

Tetyana Potapchuk,

Doctor of Education, Professor,
Department of Theory and Methods of Preschool and Special Education,
Vasyl Stefanyk Precarpathian National University
(Ivano-Frankivsk, Ukraine)
tatvolod@ukr.net

УДК 37.011.3-051

КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД У ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОМУ САМОРОЗВИТКУ ВЧИТЕЛЯ

Анотація. У статті проаналізовано компетентнісний підхід, який базується в освіті на інтегрованих підходах до визначення результату освітньої діяльності, педагогічного процесу. Зазначено, що компетентнісну модель освітньої діяльності може реалізувати лише педагог, який сам відзначається високим рівнем професійної компетентності, здатністю до її постійного, ефективного розвитку та саморозвитку.

Ключові слова: компетентнісний підхід, компетентність, професійно-педагогічний саморозвиток вчителя, сучасна українська школа.

COMPETENCY BASED APPROACH TO PROFESSIONAL AND PEDAGOGICAL SELF-IMPROVEMENT OF THE TEACHER

Abstract. The article analyzes the competency based approach, which in education is based on integrated approaches to the definition of the result of educational activity, pedagogical process. It is noted that the competency based model of educational activity can be realized only by a teacher who himself has a high level of professional competence, ability to its constant, effective development and self-development.

Relevance of the problem. Modern trends in the socio-economic development of the state determine the need for professionals who are able to adapt to constantly changing conditions to work with continuously updated information flows. It is about specialists not only those who know and who can use their knowledge in standard, typical situations, but competent, capable of creativity, analytical thinking, personal, professional self-realization. The competency based educational paradigm is an objectively defined need to change the priorities of educational development, focusing on the peculiarities of the current socio-economic situation, the prospects for the development of the labor market.

The National Strategy for the Development of Education in Ukraine up to 2020 outlines the priority directions of a forward-looking innovative development of a modern comprehensive educational institution as the basis for the development of the individual, society, nation and state, and outlines the main goals of its functioning and development:

- individual development of personality, disclosure of its potential;
- satisfaction of the needs of the country's economy in skilled labor;
- social integration, formation of an active member of the civil society;
- laying the foundations for lifelong learning.

Thus, the strategy of education development is naturally associated with the increasing tendencies to improve the level of personally oriented education, its individualization, continuity, which is made possible by increasing the proportion of self-developing processes.

Aim and tasks - to analyze the theoretical basis of the competent approach in the teacher's professional training.

Objective: to find out the essence of the conceptual apparatus and the peculiarities of its content.

Research methods.

The method of system analysis was used for analysis, comparison and generalization of literary sources on the topic of the article, determining the level of professional competence of the teacher in his professional and pedagogical self-development. Results. Presenting main material. In the context of the development of competency based education, it is important not only to find out the essence of the conceptual apparatus, but also to show the features of its content, technological support, while emphasizing the self-education of the teacher as a significant component of the process. The notion of "competence" (from "competencia" - a range of issues with which a person is well-informed, possessing knowledge and experience), "competence" (from the Latin competence, which means proper, capable) are treated as readiness for activity at high



quality standards. The concept of "competence", "competence" in education is complex and multidimensional, therefore, researchers, by examining different aspects and perspectives of the competency based approach at different levels of educational activity, offer different approaches to the interpretation of definitions.

Keywords: competency based approach, competence, teacher's professional and pedagogical self-development, modern Ukrainian school.

ВСТУП

Постановка проблеми. Сучасні тенденції соціально-економічного розвитку держави визначають потребу у професіоналах, здатних адаптуватися до умов, що постійно змінюються, до роботи з інформаційними потоками, які постійно оновлюються. Йдеться про спеціалістів не лише знаючих та тих, хто вміє використовувати свої знання у стандартних, типових ситуаціях, а компетентних, здатних до креативності, аналітичного мислення, особистісної, професійної самореалізації. Компетентнісна освітня парадигма – це об'єктивно задана потреба зміни пріоритетів розвитку освіти, орієнтованість на особливості сучасної соціально-економічної ситуації, перспективи розвитку ринку праці.

Національною Стратегією розвитку освіти в Україні до 2020 року окреслено пріоритетні напрями випереджувальної інноваційної розбудови сучасного загальноосвітнього навчального закладу як основи розвитку особистості, суспільства, нації і держави та визначено основні цілі його функціонування й розвитку [6]:

- індивідуальний розвиток особистості, розкриття її потенціалу;
- задоволення потреб економіки країни у кваліфікованій робочій силі;
- соціальна інтеграція, формування активного члена громадянського суспільства;
- закладання основ для навчання впродовж життя.

Отож, стратегія розвитку освіти закономірно пов'язана з посиленням тенденцій до підвищення рівня особистісної орієнтованої освіти, її індивідуалізації, неперервності, що уможлиблюється за рахунок підвищення питомої ваги саморозвивальних процесів.

Концепція розвитку сучасної української школи [5] має чітку компетентнісну спрямованість і визначає 10 ключових компетентностей, якими повинні оволодіти школярі в рамках загальноосвітньої діяльності, що мають значною мірою метапредметний характер і передбачають інтеграцію різних навчальних дисциплін. Особливо актуальною є компетентність, пов'язана зі здатністю до ефективної навчальної діяльності (вміння вчитися), яка повинна стати, у тому числі, предметом саморозвитку особистості впродовж життя.

Компетентнісний підхід в освіті базується на інтегрованих (метапредметних, міждисциплінарних) підходах до визначення результату освітньої діяльності, педагогічного процесу. Вітчизняна система освіти починає забезпечувати якість, що відповідає уявленням «замовника», відповідно зазнають змін освітні стандарти як своєрідні формалізатори соціальних норм і потреб, освіта відповідає «вимогам соціоморфності, національним традиціям, соціально-економічному розвитку, національно-етнічному архетипу менталітету населення» [2, с. 6]. Закономірно, що компетентнісну модель освітньої діяльності може реалізувати лише педагог, який сам відзначається високим рівнем професійної компетентності, здатністю до її постійного, ефективного розвитку та саморозвитку.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретико-концептуальні підходи щодо формування професійної компетентності педагога містяться в роботах таких науковців, як Н. Бібік, Л. Ващенко, С. Волошина, І. Зязюн, Н. Кузьміна, О. Локшина, О. Поментун, Г. Мельниченко, О. Овчарук, О. Савченко, В. Семиченко, Л. Семенець, С. Сисоєва, В. Сластьонін, О. Пехота, В. Ягупов та ін. Питання компетентнісного підходу до навчання як основи освітньої діяльності досліджували багато вітчизняних та зарубіжних учених (О. Антонова, Н. Боярчук, І. Зязюн, С. Іванова, В. Луговий, О. Савченко, Г. Селевко, М. Холодна, А. Хуторський, В. Шарко, та ін.).

МЕТА І ЗАВДАННЯ ДОСЛІДЖЕННЯ. Мета – проаналізувати теоретичні основи компетентнісного підходу у професійно-педагогічному саморозвитку вчителя.

Завдання: з'ясувати сутність понятійного апарату та особливості його змістового наповнення.

МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ: метод системного аналізу використовувався для аналізу, зіставлення та узагальнення літературних джерел щодо теми статті, визначення рівня професійної компетентності вчителя в його професійно-педагогічному саморозвитку.

РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ

Як зазначають сучасні науковці, в умовах фахової підготовки спеціалістів компетентнісний підхід дає змогу:

- перейти у професійній освіті від його орієнтації на відтворення знань до їхнього застосування у більш досконалій формі;
- «зняти» диктат об'єкта (предмета) праці;
- покласти в основу стратегії освіти підвищення гнучкості її форм і методів на користь розширення можливості працевлаштування випускників вищих навчальних закладів і їх здатності виконувати розширений обсяг функцій та завдань;
- забезпечити пріоритет міждисциплінарно-інтегрованих вимог до результату освітнього процесу;
- пов'язати більш тісно мету освіти майбутніх фахівців із ситуаціями їхньої самореалізації у світі професійної праці;
- орієнтувати людську діяльність на нескінченну розмаїтість професійних і життєвих ситуацій [4].



У контексті розвитку компетентнісної освіти важливо не лише з'ясувати сутність понятійного апарату, а й особливості його змістового наповнення, технологічного забезпечення, притому акцентувавши увагу на самоосвітній діяльності вчителя як значущій складовій процесу. Поняття «компетенція» (від. лат. *competencia* – коло питань, з якими людина добре обізнана, володіє знаннями і досвідом), «компетентність» (від латинського *competentis*, що означає належний, здібний) трактується як готовність до діяльності за високими стандартами якості. Поняття «компетенція», «компетентність» в освіті складне і багатомірне, тому науковці, досліджуючи різні аспекти та ракурси компетентнісного підходу на різних рівнях освітньої діяльності, пропонують різні підходи до трактування дефініції.

У базових положеннях дослідники компетентнісної освіти базуються на європейських підходах, які визначають компетентність як «Загальні або ключові уміння, базові вміння, фундаментальні шляхи навчання, ключові кваліфікації, кроснавчальні вміння або навички, ключові уявлення, опори, опорні знання» (Міжнародна комісія Ради Європи – 1996 р.), «Здатність застосовувати знання й уміння, що забезпечує активне використання навчальних досягнень у нових ситуаціях» (Експерти Євросоюзу (Eurydice, 2002 р.) та ін. Дослідником Г. Селевко компетентність трактується як «інтегральна якість особистості, яка проявляється в її загальній здатності та готовності діяльності, що ґрунтується на знаннях та досвіді, які набуті в процесі навчання і соціалізації та орієнтовані на самостійну та успішну участь у діяльності [11, с. 139].

Академік Н. Бібік, диференціюючи поняття «компетентність» та «компетенція», стверджує, що «...компетентність – цілісна, тобто ні знання, ні вміння, ні досвід діяльності самі по собі не є компетентністю. Компетенція на відміну від компетентності як особистісного утворення – відчужена від суб'єкта, наперед задана соціальна норма освітньої підготовки учня, вчителя, іншого спеціаліста, необхідна для його якісної продуктивної діяльності в певній сфері. Результатом набуття компетенцій є компетентність, що передбачає особистісну характеристику, ставлення до предмета діяльності. Компетенції виводяться як реальні вимоги до засвоєння учнями, студентами сукупності знань, способів діяльності, досвіду ставлення до певної галузі, якостей особистості, яка діє в певному соціумі [1]. М. Холодна вважає, що компетентність – це особливий тип організації предметно-специфічних знань, які дозволяють приймати ефективні рішення у відповідній галузі діяльності. На її думку, знання повинні відповідати таким вимогам: різноманітності (множина різних знань про різне); структурованості; гнучкості; оперативності і доступності; здатності до застосування знань в нових ситуаціях; категоріальний характер знань; володіння не тільки декларативними, але й процедурними та конструктивними знаннями; рефлексії, тобто знання про широту і глибину своїх знань [11, с. 207].

На думку О. Пометун, компетентнісний підхід в освіті пов'язаний з особистісно орієнтованим і діяльнісним підходами до навчання. Він потребує трансформації змісту освіти. Його трансформація відповідно до компетентнісного підходу насамперед визначається принципово іншими принципами відбору й структурування, спрямованими на кінцевий результат освітнього процесу – набуття учнем компетентностей [8].

Академік О. Савченко вказує на те, що «тривалі наукові дискусії дали змогу вченим виокремити чотири базові характеристики поняття «компетентність». А саме: – використання компетентності завжди відбувається у певному контексті (скажімо, у конкретній навчальній ситуації); – компетентність завжди є результатом, вона характеризує те, що може зробити індивід, а не описує процес, під час якого він набув цю компетентність (наприклад, учень показує, що саме він уміє, а не розповідає: «Я читав, я писав...»); – для вимірювання здатності індивіда користуватися компетентністю потрібні чітко визначені та затверджені стандарти; – компетентність є мірою того, що індивід може зробити у конкретно визначений час [9, с. 5].

Порівняльний аналіз найважливіших позицій у трактуваннях різних науковців дав можливість з'ясувати спільності та відмінності у їх головних характеристиках. Ми виділили два блоки аспектів, на яких базуються автори і які вказують на актуальність самоосвітньої діяльності у процесі їх формування.

1. Компетентність трактується як характеристика індивіда, інтегрованого в будь-яку діяльність, як базисна риса особистості, що буде проявлятися під час будь-якого виду діяльності індивіда. Йдеться про комплекс особистісних характеристик, що формуються впродовж життя і створюють передумови до формування компетентності (комплекс відповідних цінностей, наявність високого рівня мотивації до саморозвитку, прагнення до професіоналізму у відповідній галузі, націленість на продуктивність діяльності, здатність до саморегуляції, самоаналізу, рефлексії тощо. Отож, акцентується увага на особистісних якостях людини (учня, студента, професіонала). Закономірно, що формування особистісних якостей, включаючи мотивацію, цінності, як і здатність до самоуправління, реалізується лише через саморозвиток (особистісний, професійний), і тому завдання сучасної освіти на етапі переходу до компетентнісної освіти обумовлює потребу формування такої системи професійного розвитку вчителя, яка є сприятливою для переходу на рівень саморозвитку.

2. Компетентність визначається як комплекс необхідних знань, умінь, навичок, якими володіє суб'єкт освітньої, професійної діяльності, що забезпечують її успішність. Тут за основу береться розуміння, що кожна професія і вид діяльності мають свій набір вимог до людини як суб'єкта її формування. При тому забезпечується особистісна орієнтованість знань, умінь, наявність власної методики та стилю їх використання. Отож, йдеться про формування професійної компетентності як професійного навчання, що реалізується на основі «Я-концепції», яка не може бути формально запроваджена (одна для всіх), запозичена, а лише створена в процесі самоосвіти, саморозвитку.



Поняття «компетенція», «компетентність» вивчаються на різних рівнях освітньої, професійної діяльності, адаптуючи їх змістово-технологічне забезпечення. Професійна компетентність більшістю дослідників трактується як складне системне утворення, що інтегрує знання, вміння, особистісні якості, особистісно орієнтовану методику та стиль діяльності, а також чітко виражену потребу в саморозвитку впродовж життя.

Так, І. Зязюн вважає, що «складниками професіоналізму у будь-якій професії є компетентність та озброєння системою вмінь» [7, с. 112].

Актуальність проблеми посилюється тим чинником, що компетентнісна освіта будь-якого рівня (школа, виш, післядипломна) передбачає тенденцію до переходу освіти на рівень самоосвіти, тобто формування здатності суб'єкта до освіти впродовж життя, яка реалізується за індивідуальною програмою, орієнтується на власний потенціал розвитку.

В. Ягупов визначає професійну компетентність як «підготовленість до здійснення певної професійної діяльності та наявність професійно важливих якостей фахівця, які сприяють цій діяльності» [12, с. 7].

На думку С. Іванової, професійна компетентність – це здатність фахівця від моменту початку своєї професійної діяльності на рівні визначеного державою певного стандарту відповідати суспільним вимогам професії шляхом ефективної професійної діяльності та демонструвати належні особисті якості, мобілізуючи для цього відповідні знання, вміння, навички, емоції, ґрунтуючись на власній внутрішній мотивації, ставленнях, моральних і етичних цінностях та досвіді, усвідомлюючи обмеження у своїх знаннях і вміннях та акумулюючи інші ресурси для їх компенсації [3, с. 110].

Проаналізувавши та узагальнивши головні позиції дослідників компетентнісного підходу в професійній освіті, професійно-педагогічній (післядипломній) освіті та самоосвіті, було з'ясовано, що їх об'єднують наступні домінуючі характеристики:

1. Суб'єктність позиції фахівця, що визначає здатність до системного, перманентного професійного, особистісного саморозвитку. Формування та розвиток професійних знань, умінь відбувається за особистісно орієнтованими технологіями, на основі «Я-концепції». Важливою є наявність чіткої професійної та життєвої позиції, сформованої на основі життєвого досвіду, загальної ерудованості, здатності до самоактуалізації тощо.

2. Варіативність. Компетентний професіонал спроможний ефективно адаптуватися до умов діяльності, що постійно змінюються, до конкретної ситуації, проаналізувавши її та визначивши найбільш оптимальний варіант її вирішення.

Для цього він має володіти широким спектром необхідних знань, умінь та навичок, аналітичним мисленням, прогностичними, організаторськими, комунікативними та іншими вміннями, що визначають готовність до взаємодії.

За умов ринкової економіки така характеристика, як варіативність і гнучкість, динамічність професіонала, стає все більш важливою.

3. Комплекс особистісних якостей, що необхідні як для компетентнісного розвитку, так і для професійної діяльності безпосередньо. Професіонал повинен володіти достатнім рівнем мотивації, бути здатним до аналітико-рефлексивної діяльності, поглибленого самоаналізу, визначення пріоритетних напрямів саморозвитку.

ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

Отже, визначення сутності компетентнісного підходу в професійній освіті обумовлює загальний підхід та логіку формування професійної компетентності спеціаліста на основі комплексного підходу, що включає в себе професійну, особистісну складові. Тобто за умови посилення суб'єктності процесу професійного розвитку, саморозвитку важливим є не тільки професійна складова (набуття необхідних практико-теоретичних умінь та навичок), а й особистісна: розвиток особистісних якостей, зокрема, таких, як здатність до самоактуалізації, рефлексії, організованість, високий рівень самоконтролю, емпатія тощо, виводить на новий якісний рівень як процес навчання, так і рівень професійної діяльності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

- [1] Бібік Н. М. Переваги і ризики запровадження компетентнісного підходу в шкільній освіті. Український педагогічний журнал. 2015. № 1. С. 47-58. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/ukrprj_2015_1_8.
- [2] Борисенков В. П. Значение своеобразия и оригинальности в культуре и человеке в условиях глобализации. Славянская педагогическая культура. 2010. № 9. С. 5-6.
- [3] Іванова С. В. Функціональний підхід до визначення професійної компетентності вчителя біології та організація її вдосконалення в закладі післядипломної освіти. Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Серія : педагогічні науки. Житомир, 2008. С.8-12.
- [4] Компетентнісний підхід у сучасній освіті : світовий досвід та українські перспективи: бібліотека з освітньої політики : монографія / Н. М. Бібік, Л. С. Ващенко, О. І. Локшина та ін. ; за заг. ред. О. В. Овчарук. Київ : К.І.С., 2004. 112 с.
- [5] Концепція «Нова українська школа». URL: <http://mon.gov.ua/mon.pdf>.
- [6] Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки. URL: http://www.meduniv.lviv.ua/files/info/nats_strategia.pdf.
- [7] Педагогічна майстерність / І. А. Зязюн, Л. В. Карамущенко, І. Ф. Кривонос та ін. ; за ред. І. А. Зязюна. Київ : Вища школа, 1997. 349 с.
- [8] Пометун О. Дискусія українських педагогів навколо питань запровадження компетентнісного підходу в українській освіті. Основна школа. 2005. Вип. 3-4. С.16-20.



- [9] Савченко О. Я. Ключові компетентності – інноваційний результат шкільної освіти. Рідна школа. 2011. № 8-9. С. 4-8. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/rsh_2011_8-9_4.
- [10] Селевко Г. Компетентности и их классификация. Народное образование. 2004. № 4. С. 138-143.
- [11] Холодная М. А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования. Санкт-Петербург : Питер, 2002. 272 с.
- [12] Ягупов В. В., Свистун В. І. Компетентнісний підхід до підготовки фахівців у системі вищої освіти. Наукові записки НаУКМА. Серія «Педагогічні, психологічні науки та соціальна робота». Київ, 2007. Т. 71. С. 3-8.

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

- [1] Bibik N. M. Perevaghya i ryzyky zaprovadzhennja kompetentnisnogho pidkhdou v shkylnij osviti (Benefits and risks of introducing a competent approach in school education). Ukrajskij pedagoghichnyj zhurnal. 2015. № 1. S. 47-58. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/ukrpj_2015_1_8. (in Ukrainian)
- [2] Borysenkov V. P. Znachenje svoeobrazja y oryhynalnosty v kuljture y cheloveke v uslovjakh ghlobalyzacy (The Importance of Originality and Originality in Culture and Man in the Context of Globalization). Slavjanskaja pedagoghicheskaja kuljtura. 2010. № 9. S. 5-6. (in Russian)
- [3] Ivanova S. V. Funkcionalnij pidkhd do vyznachennja profesijnioj kompetentnosti vchytelja biologhiji ta orghanizacija jiji vdoskonalennja v zakladi pisljadyplomnoji osvity (Functional approach to the definition of the professional competence of the teacher of biology and the organization of its improvement in the institution of postgraduate education). Visnyk Zhytomyrskogho derzhavnogho universytetu imeni Ivana Franka. Serija : pedagoghichni nauky. Zhytomyr, 2008. S.8-12. (in Ukrainian)
- [4] Kompetentnisnyj pidkhd u suchasnij osviti : svitovij dosvid ta ukrajinsjki perspektyvy (Competency approach in modern education: world experience and Ukrainian perspectives): biblioteka z osvithnoji polityky : monohrafija / N. M. Bibik, L. S. Vashhenko, O. I. Lokshyna ta in. ; za zagh. red. O. V. Ovcharuk. Kyjiv : K.I.S., 2004. 112 s. (in Ukrainian)
- [5] Koncepcija «Nova ukrajinsjka shkola» (Concept "New Ukrainian School"). URL: <http://mon.gov.ua/mon.pdf>. (in Ukrainian)
- [6] Nacionaljna strateghija rozvytku osvity v Ukrajinі na 2012-2021 roky (National Strategy for the Development of Education in Ukraine for 2012-2021). URL: http://www.meduniv.lviv.ua/files/info/nats_strategia.pdf. (in Ukrainian)
- [7] Pedagoghichna majsternistj (Pedagogical skill) / I. A. Zjazjun, L. V. Karamushhenko, I. F. Kryvonos ta in. ; za red. I. A. Zjazjuna. Kyjiv : Vyshha shkola, 1997. 349 s. (in Ukrainian)
- [8] Pometun O. Dyskusija ukrajinsjkykh pedagoghiv navkolo pytanj zaprovadzhennja kompetentnisnogho pidkhdou v ukrajinsjij osviti (Discussion of Ukrainian teachers on the introduction of a competence-based approach in Ukrainian education). Osnovna shkola. 2005. Vyp. 3-4. S.16-20. (in Ukrainian)
- [9] Savchenko O. Ja. Kljuchovi kompetentnosti – innovacijnyj rezuljtat shkylnoji osvity . (Key competencies are an innovative result of school education). Ridna shkola. 2011. № 8-9. S. 4- 8. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/rsh_2011_8-9_4. (in Ukrainian)
- [10] Selevko Gh. Kompetentnosty y ykh klasyfikacyja (Competencies and their classification). Narodnoe obrazovanye. 2004. № 4. S. 138-143. (in Russian)
- [11] Kholodnaja M. A. Psykhologhija yntellekta. Paradokсы yssledovanyja (Psychology of the intellect. Paradoxes of research). Sankt- Peterburgh : Pyter, 2002. 272 s. (in Russian)
- [12] Jaghupov V. V., Svystun V. I. Kompetentnisnyj pidkhd do pidghotovy fakhivciv u systemi vyshhoji osvity (Competent approach to the training of specialists in the system of higher education). Naukovi zapysky NaUKMA. Serija «Pedagoghichni, psykhologhichni nauky ta socialjna robota». Kyjiv, 2007. Т. 71. S. 3-8. (in Ukrainian)

**Ольга Просіна,**

кандидат педагогічних наук, докторант,
доцент кафедри філософії і освіти дорослих
Центрального інституту післядипломної
педагогічної освіти Університету менеджменту освіти
Національної академії педагогічних наук України
(м. Київ, Україна)

Olga Prosina,

Candidate of pedagogical sciences, Doctoral student
Associate Professor of Philosophy and adult education
of the Central Institute of postgraduate pedagogical
education of the University of Educational Management
of the Academy of educational sciences of Ukraine
(Kyiv, Ukraine)

УДК 37.025

РОЗВИТОК ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ ЯК ОСНОВА ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ

Анотація. У статті розкрито поняття емоційного інтелекту, доведено значення розвитку вмінь застосовувати емоційний інтелект майбутніми вчителями музики як важливої складової їх професійної компетентності. Визначено шляхи розвитку цього вміння та актуалізовано значення розвитку даного вміння в рамках реформ Нової української школи.

На основі емпіричного дослідження за методикою ЕмІн Д. Люсіна, яка ґрунтується на уявленні про емоційний інтелект як про змішаний конструкт, що поєднує в собі когнітивні здібності та особистісні характеристики (цікавість до внутрішнього світу людей, схильність до психологічного аналізу поведінки), встановлено, що в середньому майбутні вчителі музики мають низький рівень емоційного інтелекту.

Для розв'язання даної проблеми пропонується спецкурс «Емоційний інтелект. Розвиток емоційного інтелекту засобами мистецтва». Спецкурс спрямований на формування у майбутніх учителів музики знань, вмінь та навичок використовувати емоційний інтелект і розвивати його в учнів засобами мистецтва. Завданням спецкурсу є надати теоретичну інформацію щодо сутності поняття «емоції», «емоційний інтелект», технології розвитку емоційного інтелекту; показати способи та методи ідентифікування, аналізу та встановлення зв'язків між емоціями, розвинути здатність співпереживати іншій людині та впливати на її емоційний стан; розкрити можливості управління та корегування власними емоціями через заняття мистецтвом. Програмою спецкурсу передбачено лекції та практичні заняття, під час яких розкриваються базові поняття.

Ключові слова: емоції, емоційний інтелект, технології розвитку емоційного інтелекту, професійна компетентність майбутніх вчителів музики.

DEVELOPMENT OF EMOTIONAL INTELLIGENCE AS THE BASIS FOR PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE MUSIC TEACHERS

Abstract. The article defines the concept of emotional intelligence. Development of skills how to use emotional intelligence of future music teachers is an important component of their professional competence. The author determines some ways of development of this skill as a significant part of the reforms of the New Ukrainian School.

It was found that future music teachers have a low level of emotional intelligence based on the empirical research of EQ method by D. Liusin. This method is based on the idea of emotional intelligence as a mixed construct that combines cognitive abilities and personal characteristics (curiosity to the inner world of people, a tendency to psychological analysis of behavior). The special course called "Emotional Intelligence. Development of Emotional Intelligence by Means of Art" can help to solve this problem. The special course is aimed at forming future music teachers' knowledge, skills and abilities in order to use emotional intelligence as well as develop it by means of art. The purpose of the special course is to provide theoretical information about the essence of concept of "emotion", "emotional intelligence", technologies of development of emotional intelligence; to show methods how to identify, analyze and establish relationships between emotions, develop empathy with another person and influence on one's emotional state; to reveal the possibilities of managing and correcting one's own emotions through art classes. The program of the special course consists of lectures and practical classes which reveal the basic concepts.

Keywords: emotions, emotional intelligence, technologies of development of emotional intelligence, professional competence of future teachers of music.

ВСТУП

Постановка проблеми. Сучасний етап реформування загальної середньої освіти в Україні робить виклики передкладами вищої освіти, зокрема щодо модернізації системи підготовки майбутніх учителів музики. Формування їхньої професійної компетентності має проходити з урахуванням сучасних світових тенденцій та вимог, які ставить перед вчителем Нова українська школа.



Згідно Концепції Нової української школи (далі НУШ) відбувається процес переосмислення цінностей, який спонукає до пошуку нового в теорії та практиці навчально-виховного процесу. Таким чином, важливим є у процесі формування професійної компетентності майбутнього вчителя готувати до сучасних змін та навчити бути проактивним, вмінні швидко оновлювати свої професійні вміння, йти разом з часом.

Серед наскрізних вмінь, які виокремлені в Концепції НУШ, в рамках підготовки майбутніх педагогів музики варто звернути увагу на вміння застосовувати емоційний інтелект.

Традиційні підходи здебільшого не враховували важливість розкрити майбутнім вчителям музики сутність поняття «емоційний інтелект» та значення мистецтва, зокрема музичного, для його розвитку.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Компетентнісний підхід як фундаментальна наукова категорія розкрито в дослідженнях І. Беха, Н. Бібік, М. Головань, В. Краєвського, О. Овчарук, О. Савченко, С. Сисоєвої, Т. Сорочан та інших науковців. Вчені визначають поняття «компетентність» та «компетенція», розкривають значення предметних і ключових компетентностей, що відображають різноманітні сфери буття особистості, спрямовані на забезпечення успіхів у різних сферах життєдіяльності людини. Базові категорії компетентнісного підходу отримали нормативно-правове підґрунтя в державних освітніх стандартах і закріплені в новому Законі України про освіту, вони прописані в документах Міжнародної комісії Ради Європи тощо.

Формуванню професійних компетентностей майбутніх вчителів музики присвячені роботи багатьох вітчизняних музикантів-науковців, зокрема А. Козир, Л. Масол, М. Михаськової, О. Олексюк, Т. Пляченко, А. Растригіної, Р. Савченко, О. Щолокової та інших представників мистецької освіти, які розглядають теоретико-методологічні й експериментальні аспекти її формування. Зазначимо, що загальна мета формування професійної компетентності майбутніх учителів – набуття комплексу розвинених музичних здібностей і педагогічних якостей, які були б здатні забезпечити найвищі результати в музичному навчанні та естетичному вихованні школярів.

Але треба зазначити, що проблемі розвитку емоційного інтелекту як основи розвитку професійної компетентності у майбутніх учителів музичного мистецтва приділено замало уваги в працях вчених і тому ця проблема потребує детального дослідження.

МЕТА І ЗАВДАННЯ ДОСЛІДЖЕННЯ

Метою статті є розкриття значення розвитку вміння застосовувати емоційний інтелект майбутніми учителями музики та шляхів розвитку цього вміння в процесі формування професійної компетентності. Завдання, відповідно до поставленої мети, полягають в аналізі сформованості вміння застосовувати емоційний інтелект майбутніми учителями музики та розкритті загальної структури спецкурсу для розвитку емоційного інтелекту як складової професійної компетентності майбутніх учителів музики.

МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ: аналіз, узагальнення теоретичних положень наукової літератури з метою обґрунтування актуальності проблеми розвитку емоційного інтелекту в майбутніх учителів музики як складової професійної компетентності; тестування ЕІ за методикою Емін Д. Люсіна; методи математичної статистики для визначення статистичної значущості отриманих у ході експерименту результатів.

РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ

Емоційний інтелект – цей термін було вжито вперше у 1990 році Дж. Мейером та П. Саловєєм, вчені під цим терміном розуміють «здатність ретельно осягнути, оцінити та виразити емоції; здатність розуміння емоцій та емоційних знань; а також здатність керування емоціями, що сприяє емоційному й інтелектуальному зростанню» особистості [8].

Емоції – це необхідна складова для реалізації особистості в будь-якій професійній сфері: завойовувати довіру, зміцнювати відносини, формувати бачення, концентрувати енергію, управляти людьми, знаходити компроміси, приймати важкі рішення і одержувати корисні уроки з невдач. Без щирих емоцій особистість не буде мати успіху. Потрібні емоції як на фронтальному рівні – щоб встановлювати пріоритети, так і на зворотному зв'язку – щоб мотивувати і надихати людей.

Під розвитком емоційного інтелекту засобами мистецтва ми розуміємо навчання, спрямоване на розвиток емоційного інтелекту через сукупність методів та прийомів для формування вміння вести спостереження й осмислювати емоційний стан людей, розвиток навичок співпереживати їхньому емоційному стану та здійснювати управління і корекцію власних емоцій засобами мистецтва.

Система розвитку емоційного інтелекту засобами мистецтва складається з чотирьох компонентів: когнітивний – сформованість знань про емоції, вміння їх ідентифікувати, аналізувати та встановлювати зв'язки між ними, розшифрувати емоційну інформацію; емоційно-ціннісний – усвідомлення значення власних емоцій і емоцій оточуючих; поведінковий – емпатія, асиміляція емоцій в мислення, вміння управляти власними емоціями та коригувати їх за допомогою мистецтва.

Важливим для нашого дослідження є поняття «компетенція», яке увійшло в педагогічну практику у 70-х роках ХХ століття у США. Уперше термін «компетенція» було вжито у 1965 році Н. Хомським у Масачусетському університеті. Аналізуючи процеси засвоєння граматичної будови рідної мови, він дійшов висновку, що в основі мовної поведінки та комунікативної діяльності людини є знання, які мають емпіричний характер та часто не усвідомлюються носіями мови, але саме вони дають змогу людині розуміти велику кількість речень і висловлювань. Ці знання та здатності науковець назвав «компетенцією» [7].

Грунтовні наукові дослідження щодо сутності компетентнісного підходу мають Л. та С. Спенсори. Ними було зазначено, що компетенції є базовими якостями людей і позначають «варіанти поведінки або мислення, поширені на різні ситуації і тривають досить значний період часу» [6, с. 3].

Для того, щоб зрозуміти, яким чином ми маємо формувати професійні компетентності майбутніх вчителів музики, важливо усвідомити значення формування п'яти типів базових якостей особистості:

1. Мотиви – те, про що особа думає або чого хоче постійно і що спонукає її до дії.



2. Психофізіологічні особливості (або властивості). Фізичні характеристики і відповідні реакції на ситуації або інформацію.

3. Я-концепція. Установки, цінності чи образ-Я людини.

4. Знання. Інформація, якою володіє особа в певних змістовних областях.

5. Навички. Здатність виконувати певну фізичну або розумову задачу [6, с. 9-11].

Спенсери наголошують, що найлегше набути знання та навички і більше часу й зусиль необхідно на формування мотивів та Я-концепції.

У новому Законі про освіту поняття «компетентність» визначається як «динамічна комбінація знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей, що визначає здатність особи успішно соціалізуватися, провадити професійну та/або подальшу навчальну діяльність» [2].

Формування професійної компетентності має бути спрямованим на формування досвідченості майбутнього педагога, поділяємо думку академіка І.Беха, і робимо акцент на слові «досвідченість», а не на «обізнаність, поінформованість» суб'єкта у певній галузі [1]. Тож у процесі формування професійної компетентності, ми акцентуємо увагу на важливості розвитку в майбутнього вчителя музичного мистецтва вміння застосовувати емоційний інтелект та використовувати необхідні методи, форми та засоби для розвитку емоційного інтелекту в учнів.

З майбутніми вчителями музики нами було проведено діагностування емоційного інтелекту (EI) за методикою ЕмІн Д. Люсіна [3].

Дана методика ґрунтується на уявленні про емоційний інтелект як про змішаний конструкт, що поєднує у собі когнітивні здібності та особистісні характеристики (цікавість до внутрішнього світу людей, схильність до психологічного аналізу поведінки, тощо). Д. Люсіна розуміє під емоційним інтелектом здатність до розуміння своїх і чужих емоцій та управління ними. У структурі емоційного інтелекту автор виділяє міжособистісний емоційний інтелект (MEI) – розуміння емоцій інших людей та управління ними, а також внутрішньособистісний емоційний інтелект (BEI) – розуміння власних емоцій та управління ними. Опитувальник ЕмІн складається з п'яти субшкал: дві субшкали вимірюють різні аспекти MEI і три субшкали вимірюють різні аспекти BEI: МР «міжособистісне розуміння» – розуміння чужих емоцій; здатність розуміти емоційний стан людини на основі зовнішніх проявів емоцій (міміка, жестикуляція, звучання голосу) та/ або інтуїтивно; чутливість до зовнішніх станів інших людей. МУ «міжособистісне управління» – управління чужими емоціями; здатність викликати в інших людей ті чи інші емоції, знижувати інтенсивність небажаних емоцій.

Всього у дослідженні взяло участь 40 респондентів. Результати опитування: у 5% (2 студентів) був визначений дуже високий рівень емоційного інтелекту, високий – у 10% (4 студентів); 37.5% (15 студентів) – мають середній рівень розвитку емоційного інтелекту; низький рівень 30% (12 студентів) та дуже низький – 17.5% (7 студентів).

Дані опитування свідчать про необхідність посилити увагу під час навчання до проблеми розвитку емоційного інтелекту. Задля цього розробили спецкурс для майбутніх вчителів музики «Емоційний інтелект. Розвиток емоційного інтелекту засобами мистецтва» (30 год.).

Мета спецкурсу – формування у майбутніх педагогів музики знань, умінь та навичок використовувати емоційний інтелект і розвивати його в учнів засобами мистецтва.

Завдання спецкурсу – надати теоретичну інформацію щодо сутності поняття «емоції», «емоційний інтелект», технології розвитку емоційного інтелекту; показати способи та методи ідентифікування, аналізу та встановлення зв'язків між емоціями, розвинути здатність співпереживати іншій людині та впливати на її емоційний стан в процесі опанування мистецькими творами; розкрити можливості управління та корегування емоціями через заняття мистецтвом.

Програмою спецкурсу передбачено лекції та практичні заняття, під час яких розкриваються базові поняття. На Рис.1 представлено основні тематичні напрямки, які ми розкриваємо у ході спецкурсу.

Так, під час лекції «Теоретичні засади розуміння емоцій. Емоційний інтелект», розкривається опис шести основних емоцій – гніву, презирства, страху, подиву, радості, печалі. Звертається особлива увага на характеристику кожної емоції, яка розкривається через міміку обличчя, відчуття, відображається в русі, ході тощо. Наприклад, розкриваючи емоцію гніву визначаємо, що причина даної емоції – переживання чогось несправедливого, фізичні прояви емоції – стислі зуби, кутики губ опущені, очі блищать, вони або зжужені, або відкриті, брови зсунуті до перенісся, зовнішні кутики брів підняті вгору, є вертикальні складки на чолі і переніссі, обличчя динамічне, думки – негативні і неприємні.

Основні підходи для викладання спецкурсу – особистісно-орієнтований та інтегрований. Безумовно, для розкриття змісту даного спецкурсу має бути встановлена суб'єкт-суб'єктна форма взаємодії між викладачем та студентами.

Важливим є для нас також застосування саме інтегрованого підходу, бо майбутньому вчителю музики для опанування питань емоційного інтелекту та його розвитку варто вийти за межі одного виду мистецтва, тому так важливо застосовувати інтегрований підхід. Під час порівнянь, встановлення асоціації активно розвивається художньо-образне мислення, фантазія, чуттєва сфера, що сприяє ефективному розвитку умінь застосовувати емоційний інтелект.

Під час викладання спецкурсу передбачено застосовувати різні методи, зокрема фасилітовану дискусію. Так, наприклад, тренер пропонує майбутнім вчителям музики розглянути картину Ніколи Пуссена «Суд Соломона». Тренер задає питання: «Які емоції передав художник на картині? Чому ви так вважаєте? Що відчуваєте ви, коли дивитесь на картину?».

Один з аспектів міні-лекції «Моделювання емоцій засобами музичного мистецтва» – розкриття закономірностей, які характерні творам з традиційними засобами музичної виразності, їх слід враховувати при сприйнятті музики для розуміння закладених у них емоцій (за В. Петрушиним):

1. Повільний темп + мінорне забарвлення звучання в узагальненому вигляді моделюють емоцію смутку і передають настрої смутку, зневіри, скорботи, жалю про померлого прекрасне минуле.



2. Повільний темп + мажорне забарвлення моделюють емоційний стан спокою, розслабленості, задоволення. Характер музичного твору в цьому випадку буде споглядальним, врівноваженим, умиротвореним.

3. Швидкий темп + мінорне забарвлення в узагальненому вигляді моделюють емоцію гніву. Характер музики в цьому випадку буде напружено-драматичним, схвильованим, пристрасним, героїчним.

4. Швидкий темп + мажорне забарвлення моделюють емоцію радості. Характер музики життєстверджуючий, оптимістичний, веселий, радісний.



Рис.1 Основні тематичні напрямки спецкурсу «Емоційний інтелект. Розвиток емоційного інтелекту засобами мистецтва»

Проведені узагальнення дозволяють корегувати емоційний стан людини, якщо, наприклад, людина знаходиться в стані гніву, їй доцільно послухати твір в швидкому темпі в мінорних тональностях, прислухатися до своїх почуттів, думок, прожити цю емоцію і, можливо, знайти перехід до більш спокійного стану.

Наведений підхід допомагає педагогу розкрити майбутнім учителям музики певні музичні закономірності в розкритті емоцій та надати «рецепт» для корекції їхнього емоційного стану засобами музичного мистецтва.

ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

Таким чином, у ході емпіричного дослідження нами встановлено, що у майбутніх вчителів музики недостатньо розвинутий емоційний інтелект. Тому важливим є включати у навчальні плани спецкурси, які сприятимуть усвідомленню значення емоційного інтелекту в професійній діяльності вчителя музики та допоможуть сформувати вміння застосовувати емоційний інтелект у своїй життєдіяльності.

Підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва повинна враховувати вимоги, які висувуються до педагогів Нової української школи. Тому варто готувати майбутніх учителів до сучасних викликів, які стоять перед освітянами, та формувати вміння швидко адаптуватися до змін, які диктує світ. Для цього необхідно змінювати як зміст, так і методи, форми підготовки майбутніх учителів музики.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бех І.Д. Теоретико-прикладний сенс компетентнісного підходу у педагогіці / І.Д. Бех // Виховання і культура. – 2009. – №1–2 (17-18). – С. 5–7
2. Закон України від 5 вересня 2017 року № 2145-VIII "Про освіту"
3. Люсин Д.В. Новая методика для измерения эмоционального интеллекта: опросник ЭмИн / Д.В. Люсин // Психологическая диагностика. – 2006. - № 4. – С. 3 – 22.
4. Масол Л. Впровадження компетентнісного підходу до змісту загальної мистецької освіти: аналіз державних стандартів / Л. Масол // Мистецтво та освіта. – 2014. – № 4. – С. 2-8
5. Просіна О.В. «Мистецтво» як один із головних предметів у школі Електронний ресурс. / О.В. Просіна. – Режим доступу: <http://education-ua.org/ua/articles/845-mistetstvo-yak-odin-iz-golovnikh-predmetiv-u-shkoli>
6. Спенсер-мл Лайл М. Компетенции на работе [Пер. с англ.] / Лайл М. Спенсер-мл. и Сайн М. Спенсер. – М: HIPPO, 2005. - 384 с.
7. Хомський Н. Аспекты теории синтаксиса / Н. Хомский. – М. : Издательство Московского университета, 1972. – 259 с.
8. Mayer J.D. The intelligence of emotional intelligence. Intelligence / J.D. Mayer, P. Salovey. - Vol.17, 1993

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

- 1 Bekh, I.D. (2009). Teoretyko-prykladnyi sens kompetentnisnogo pidkhodu u pedahohitsi [Theoretical and applied sense of competence approach in pedagogy]. Vykhovannia i kultura [Education and Culture], 1– 2 (17-18), 5–7.
- 2 Zakon Ukrainy "Pro osvitu" [The Law of Ukraine "On Education"]. (2017, September 5).
- 3 Masol, L. (2014). Vprovadzhennia kompetentnistnogo pidkhodu do zmistu zahalnoi mystetskoï osvity: analiz derzhavnykh standartiv [Implementation of competence approach to the content of general artistic education: Analysis of state standards]. Mystetstvo ta osvita [Art and Education], 4, 2-8
- 4 Prosina, O.V. «Mystetstvo» yak odyn iz holovnykh predmetiv u shkoli ["Art" as one of the main subjects at school]. Retrieved from <http://education-ua.org/ua/articles/845-mistetstvo-yak-odin-iz-golovnikh-predmetiv-u-shkoli>
- 5 Spenser-ml Lail M. & Spenser Sain M., (2005). Kompetentsii na rabote [Competences at work]. Moscow: HIPPO.
- 6 Khomskii, N. (1972) Aspekty teorii sintaksisa [Aspects of the theory of syntax]. Moscow: Izdatelstvo Moskovskogo universiteta.
- 7 Liusin, D. V. (2006). Novaiia metodika dlia izmereniiia emotsionalnogo intellekta: oprosnik EmIn [New method for measuring emotional intelligence: Questionnaire EQ]. Psikhologicheskaiia Diagnostika [Psychological Diagnostics], 4, 3–22.
- 8 Mayer, J.D.(1993). The intelligence of emotional intelligence. Intelligence / J.D. Mayer, P. Salovey [The intelligence of emotional intelligence. Intelligence / J.D. Mayer, P. Salovey]. - Vol.17, 1993

**Ірина Розман,**

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри
філологічних дисциплін та соціальних комунікацій,
Мукачівський державний університет
(м. Мукачево, Україна)

Iryna Rozman,

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Department of Philological Disciplines and Social
Communications,
Mukachevo State University
(Mukachevo, Ukraine)
rozmanii@ukr.net
ORCID ID 0000 0002 4951 0074

УДК 37.0112 (477)

ДІАЛЕКТНЕ СЕРЕДОВИЩЕ ЗАКАРПАТТЯ ТА ЙОГО ВПЛИВ НА КУЛЬТУРУ МОВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ

Анотація. У статті акцентується увага на сучасних вимогах до професійної підготовки майбутніх педагогів, які ставлять перед закладами вищої освіти, одним із яких є процес формування культури мовлення студентів. Мета статті – висвітлити теоретичні аспекти процесу формування культури мовлення майбутнього вчителя за умов діалектного середовища Закарпаття, показати вплив діалектного середовища регіону на мовленнєву культуру студентів. Проаналізовано питання формування в майбутніх учителів початкової школи культури професійного мовлення на засадах компетентнісного підходу; увиразнено комунікативні якості професійного мовлення педагога. Порушено проблему розглянуто в таких аспектах: нормативність, адекватність, естетичність, поліфункціональність мовлення. Основні комунікативні якості культури професійного мовлення вчителя – змістовність, доречність, доступність, правильність, чистота, точність, логічність, багатство, виразність.

Досліджено проблему впливу діалектного середовища Закарпаття на культуру мовлення майбутнього педагога. У спілкуванні студенти використовують діалектні слова, тому що їхня мова близька до мови мешканців тих населених пунктів, де вони мешкали до вступу до вишу; мовлення студентів міської місцевості містить змішані діалектизми внаслідок взаємодії двох мов – української й російської, а також так званої русинської мови; у мовленні студентів наявні жаргонні слова. Закарпаття – це багатоетнічний регіон, у якому мешкають понад 70 етнічних груп.

Ключові слова: культура мовлення, Закарпаття, діалектне середовище, діалекти, культура спілкування.

DIALECT ENVIRONMENT OF TRANSCARPATHIA AND ITS IMPACT ON THE FUTURE TEACHERS' SPEECH CULTURE

Abstract. The article focuses on modern requirements for professional training of future teachers that set tasks for the higher institution of education one of which is formation of students' speech culture. The aim of the article is to highlight theoretical aspects of the process of forming the speech culture of a future teacher in the conditions of the dialectal environment of Transcarpathia, to show influence of the dialectal environment of the region on the students' speech culture.

The issues of forming the future primary school teachers' professional speech culture based on the competence approach are analyzed; the communicative qualities of the teacher's professional speech are clarified.

Possession of culture of the professional speech means assimilation of professionally focused synthesis of grammatical norms and options of word usage, the syntactic organization of the phrase which provides the language (oral and written) registration of process and results of work in professional activity. Main communicative qualities of the professional speech of the teacher are as follows: meaningfulness, relevance, intelligibility, correctness, purity, accuracy, logic, and richness, expressiveness.

In the article, the problem of education communication culture of schoolchildren in multiethnic environment is examined. The author highlights certain aspects of formation of speech culture among students, emphasizing the system of communicative indicators, among which correct and flawless speech are essential ones. Transcarpathia is a multi-ethnic region which is home to over 70 ethnic groups. Minorities are marked off by a high level of linguistic sustainability. A powerful center that promotes preservation of national traditions and minority languages is the educational institution. In the Transcarpathian region there are public and private secondary schools with different languages of instruction. Transcarpathia is a multinational region where many cultures, traditions, customs and languages operate. Therefore, this region is interesting and promising for research. The authors foreground the aspects which deserve attention in order to avoid possible inconveniences in communication and introduce useful measures for improving professional training of the future teachers.

Keywords: the culture of speech, multi-ethnic environment, education, culture, communication, international communication.



ВСТУП

Постановка проблеми. Культура мовлення кожної людини виявляється і формується в процесі спілкування. Якість мовного спілкування залежить від багатьох чинників, пов'язаних і з психологічними особливостями мовців, і з ситуативністю процесу мовлення. Мовне спілкування студентів залежить від місця, умов проживання, виховання у дошкільний та навчання в шкільний періоди; у ньому відбиваються вікові особливості реципієнтів, їхні інтереси, уподобання. Мова студентів формується загалом під впливом таких чинників: особливостей мови мешканців історико-етнографічних регіонів України, де мешкав студент до вступу до ВНЗ; нових умов життя, навчання, побуту юнацтва, яке навчається у виші; специфіки майбутнього фаху тощо.

Важливим чинником впливу на формування культури мовлення студентів є мовне середовище, у якому вони перебували до вступу до вишу, тобто діалектне середовище. Більшість студентів мешкає в сільській місцевості, зокрема Закарпаття. Закономірно, що в їхньому спілкуванні відбиваються регіональні особливості мови, пов'язані передусім з характером господарської діяльності місцевого населення, тобто закарпатська говірка.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. В українському мовознавстві ведуться активні дослідження, спрямовані на розв'язання багатьох проблем діалектології. З-поміж актуальних залишаються питання комплексного вивчення всіх мовних рівнів говорів, які досліджували П. Гриценко (змінність / стабільність діалектної мови), В. Ващенко (сурогатні творення в процесі міждіалектних контактів), В. Грещук (проблеми використання гуцульської говірки в художніх творах), В. Грещук (використання гуцульської говірки в белетристичних, художніх творах; методика вивчення діалектизмів у школі), А. Залеський (діалектне розмаїття української мови), В. Кононенко (гуцульська говірка в художніх текстах), І. Матвіяс (говори української мови) та ін. Ці та інші праці [1-10] певним чином є орієнтиром у визначенні шляхів удосконалення культури мовлення особистості, однак у сучасній науці немає окремого дослідження, у якому б ішлося про формування культури мовлення майбутнього педагога за умов діалектного середовища Закарпаття.

МЕТА І ЗАВДАННЯ ДОСЛІДЖЕННЯ – проаналізувати вплив діалектного середовища Закарпаття на мовленнєву культуру майбутніх педагогів.

МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ: у процесі дослідження використано теоретичні та емпіричні методи: теоретичні – вивчення праць з актуальних проблем викладання української мови у вищих навчальних закладах; критичний аналіз української лінгвістичної та методичної літератури; емпіричні – анкетування студентів з метою виявлення рівня їхнього мовленнєвого досвіду та створення передумов для формування умінь і навичок нормативного мовлення; педагогічний експеримент; кількісний та якісний аналіз експериментальних даних.

РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ

Ураховуючи вплив усної форми на писемну, вважаємо, що формування культури мовлення майбутніх педагогів треба починати з удосконалення усних мовленнєвих навичок, і тим самим запобігати виникненню недоліків діалектного характеру в писемному мовленні. У нашому дослідженні йдеться про здатність конкретної групи мовців користуватися мовою в практичній діяльності, тому в подальшому викладі послуговуватимемося терміном «культура мовлення» і розглядатимемо її як засіб підготовки майбутнього вчителя.

Аналіз трактувань ученими поняття «культура мовлення» (Н. Бабич, Б. Головін, М. Ілляш, М. Пентиліук, О. Пономарів, ін.) дає підстави для висновку: культура мовлення має теоретичний і практичний аспекти. Спираючись на відомі в мовознавстві твердження, культуру мовлення майбутнього педагога визначаємо як володіння унормованим літературним мовленням в усній і писемній формах на всіх мовних рівнях, здатність використовувати мовні засоби, оптимальні для конкретної ситуації мовлення. Центральним поняттям культури мовлення є мовна норма. Дотримання чи порушення мовних норм слугує найважливішим критерієм оцінки висловлювань.

Ураховуючи фонетичні, морфологічні й лексичні особливості закарпатських говорів, діалектизми, виявлені в мовленні студентів, ми розподілили за групами і з'ясували, що їх роль у процесі спілкування може бути різною. Так, фонетичні діалектизми є зрозумілими всім мовцям, котрі спілкуються між собою, незалежно від специфіки мови регіонів, де вони мешкали до початку навчання у ВНЗ. Лексичні ж діалектизми ускладнюють комунікацію, бо є незрозумілими для тих, хто розмовляє іншим діалектом або літературною мовою. Використання студентами діалектних слів є закономірним явищем, бо саме через цю лексику простежується тісний зв'язок з історією, побутом, звичаями рідного краю. Кожна освічена людина повинна добре знати і пам'ятати назви понять, явищ, предметів народного вжитку, характерних для місцевості, де вона народилася і зростає. Така лексика не заважає спілкуванню з людьми, які розмовляють тим же діалектом, а значно збагачує людину, її світогляд, підвищує культуру загалом.

До діалектних слів, уживаних у мові майбутніх учителів, ми віднесли також і суржикові (*більйо, стірка, мусор, утюг, юбка, грузчик, стаканчик* тощо). На так званих суржикових особливостях мовлення студентів слід зупинитися окремо, оскільки саме такі слова й словосполучення є змішаними діалектизмами, притаманними мешканцям міста (з-поміж студентів мешканців сільської місцевості загалом 82 %, міських – 18 %).

Активне наростання сурогатних творень спостережено в середовищі змішаного мовлення. Такі явища спричинили витворення своєрідного різновиду мови, який дістав назву «суржик». Мішаниною двох мов –



української та російської – говорить частина людності України (і Закарпаття, як виявилось, не є винятком), хоч загальноновизнано, що користування сумішшю з двох мов – одне з найтривожніших явищ.

В. Ващенко порушує питання про те, що в говорах переселенських етнічних груп білінгвізм створює ряд специфічних явищ: порушення фонетичної, граматичної та синтаксичної упорядкованості (*отвічаю, у рукі, дякую вас, не був по хворобі, по завданню, глузувати над ним*). Це так звані «перехідні говірки», а точніше – явища сурогатного типу [5, с. 140-142].

Більшість мовознавців (І. Білодід, В. Ващенко, Ю. Жлуктенко та ін.) відзначають негативний вплив сурогатних творень на культуру мовлення [7, с. 149]. Білінгвізм майже завжди супроводжується явищем інтерференції, яка може зустрічатися на різних мовних рівнях. У визначенні цього явища мовознавцями однастайності не виробилося. Ю. Жлуктенко інтерференцією вважає всі зміни в структурі мови, що виникають як наслідок її взаємодії з іншою мовою в ситуації мовного контакту [5, с. 141]. Такої ж думки про закони розвитку контактуючих мов дотримується О. Сербенська. У неї не викликає заперечень той природний процес, коли людина вводить у своє мовлення слова і словосполучення іншої мови, не руйнуючи граматичної основи, фонетичних особливостей української, оберігає її красу, користується її невичерпним лексичним і фразеологічним багатством. Однак, довільно змішуючи слова української та російської мов, відмінюючи слова і сполучаючи їх за зразком російської, творячи фрази всупереч моделям рідної мови, її носій мимоволі стає «напівмовним», приймає мовний покрuch [1, с. 9].

Ми схиляємося до думки, що наявність суржикових слів у мовленні майбутніх фахівців – явище негативне, оскільки скалічена мова отупляє людину, робить її мислення примітивним, адже мова виражає не тільки думку – слово стимулює свідомість, підпорядковує її собі. Звідси випливає необхідність усунення суржику як змішаного діалекту з мовлення студентів, метою яких є досягнення мовленнєвої майстерності. У мові юнаків та дівчат, котрі здобули статус студента, у зв'язку з залученням до навчального процесу, студентського побуту з'являються слова, що в мовознавстві дістали назву жаргону – соціального різновиду мовлення, котрий характеризується вузькопрофесійною, часом експресивно переосмисленою лексикою та фразеологією загальнонародної мови. Жаргон формується у групах людей, об'єднаних спільністю інтересів, звичок, занять. Він загалом відштовхується від загальнолітературної мови і є, на думку С. Бевзенка [3, с. 13], соціальним діалектом певної вікової спільності. Такий жаргон має назву студентського, він є основою молодіжного сленгу.

Науковець С. Мартос, досліджуючи сленг як об'єкт соціолінгвістики, стверджує, що молодіжний сленг – це соціальний діалект, він є частиною української мови і безперервно взаємодіє з іншими сленгами, літературною мовою та її діалектами. Соціальні діалекти не можна залишати поза увагою, їх вивчення має велике значення не тільки для теоретичних досліджень у галузі мовознавства, а й для практичного розв'язання питань культури мовлення [8, с. 51-52].

У мові студентів ми виявили соціальні діалектизми – студентський жаргон. До його арготичної частини можна віднести слова *пара, ботанік, зачотка, комп, шпори, ас, дискарь, общага, курсач* та ін. Це здебільшого назви предметів, посад, приміщень, які використовуються для організації навчально-виховного процесу, відпочинку студентів. До складу їхнього загальнопобутового словника належать слова *прикол, грузити, валити, тусовка, підстава, западло, качок, штемпл, крутий, бакси*. Остання група жаргонних слів означає поняття та предмети, з якими студенти стикаються щоденно як у процесі навчання, так і в позанавчальний час у спілкуванні зі своїми ровесниками.

Жаргонна лексика, на відміну від територіальних діалектів, зазвичай довго залишається у словниковому складі студентів, здебільшого до кінця їхнього навчання у виші. Ми вважаємо, що жаргонна лексика знижує рівень культури мовлення майбутніх педагогів, засмічує мовлення студентів; її (як продукт соціального діалекту) необхідно усувати з мовлення майбутніх фахівців, з іншого боку, така лексика надає емоційної експресивності мовленню її носіїв, слугує гумористичному характеру висловлюваного.

Загалом словниковий склад студентів різноманітний за семантикою, стильовими різновидами, містить територіальні, змішані й соціальні діалектизми, оскільки відображає умови їхнього життя, навчання, виховання в шкільний період та під час перебування в університеті.

У мовознавстві немає однастайності в поглядах на побутування діалектизмів у мовленні носіїв мови. Слушною, зокрема, є думка вченого А. Очеретного, який вважає, що діалектні особливості мовлення часто створюють серйозні перешкоди засвоєнню норм літературної мови. Відмінне від літературної мови фонетичне або морфологічне оформлення окремих слів, а також уживання деяких слів і сполук, так званих діалектизмів, впливають на рівень культури мовця [9, с. 40]. Цікавими є міркування російських учених. Так, досліджуючи норми сучасної російської мови, К. Горбачевич стверджує, що територіальні діалекти не відіграють значної ролі в утворенні норм літературної мови, але деякі особливості діалектного мовлення дуже стійкі. Першочергове завдання навчального закладу, на думку вченого, – це «усунення засвоєних у ранньому дитинстві діалектних рис вимови, котрі нерідко зумовлюють орфографічну малограмотність учнів» [цит. за: 3, с.12]. Ми цілком поділяємо цю думку вченого.

Отож урахування особливостей місцевих говірок має важливе значення в удосконаленні орфографічної грамотності студентів, оскільки діалектні орфографічні помилки, як зазначає учений А. Текучов, «дуже численні і різноманітні за своїм характером і ... вимагають особливого до них методичного підходу» [11, с. 3]. Порушуючи питання, як повинен оцінювати виш діалектні особливості (ставитися до них терпимо, вважаючи, що вони певною мірою природні для студента, який зростав у селі, чи оголосити їм непримиренну боротьбу), А. Текучов



відповідає на нього так: «Учитель зобов'язаний розглядати діалекти як явище небажане, а в більшості випадків і недопустиме» [11, с. 12].

Нам більше імпонує позиція Н. Бабич, І. Фаріон та інших мовознавців і методистів, які не так категорично ставляться до діалектних особливостей мовців. Н. Бабич, зокрема, зазначаючи, що фундаментом мовної майстерності є літературна мова, радить не ігнорувати діалектне мовлення, соціально-діалектні його особливості, бо саме тут «може виникнути підстава для перегляду діючих правил, норм та їх функціонально-стильових варіантів» [2, с. 70]. Дослідники Л. Паламар і Г. Кацавець застерігають від надмірного вживання діалектної лексики: це ускладнює сприйняття висловлювання чи тексту. Діалектну лексику треба використовувати, але обережно, «дбати про те, щоб вона не засмічувала мову і не утруднювала сприймання творів читачами» [10, с. 21].

Зважаючи на ці твердження, вважаємо, що викладач повинен глибоко вивчити діалектні риси регіону, у якому працює, щоб виправляти відхилення від літературної норми, найтипівіші для певної говірки. Для цього необхідно звернутися до праць відомих діалектологів, що досліджували особливості мовлення населення певної території, і методистів, які на основі цих досліджень розробляли методику формування грамотного письма й правильного усного літературного мовлення.

ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

Отже, діалектне середовище активно впливає на формування мовної особистості студента взагалі й рівень його мовленнєвої культури зокрема, оскільки: словник відображає особливості мови мешканців сільської місцевості, а тому містить слова, пов'язані з сільськогосподарським виробництвом; у спілкуванні студентами використовуються діалектні слова, тому що їхня мова близька до мови мешканців тих населених пунктів, де вони проживали до вступу до вишу; мовлення студентів міської місцевості містить змішані діалектизми внаслідок взаємодії двох мов – української й російської, а також так званої русинської мови; у мовленні студентів наявні жаргонні слова, що існують для найменувань понять, пов'язаних із особливостями навчального процесу, умовами студентського побуту в результаті спілкування мовців, однакових за віком, близьких за інтересами; у спілкуванні між собою та з викладачами студенти використовують спеціальну лексику – терміни, пов'язані з майбутнім фахом.

Для успішного розв'язання проблеми формування культури мовлення студентів – майбутніх педагогів – за умов закарпатського говору необхідно окреслити шляхи подолання мовленнєвих недоліків діалектного характеру – визначити лінгводидактичні засади формування мовленнєвих умінь і навичок студентів, тобто принципи, методи і прийоми навчання мови у виші. Цей аспект може стати предметом подальших досліджень.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

- [1] Антисуржик / За ред. О. Сербенської. Львів, 1994. 152 с.
- [2] Бабич Н. Д. Основи культури мовлення. Львів, 1990. 380 с.
- [3] Бевзенко С. П. Українська діалектологія. Київ, 1980. 248 с.
- [4] Білавич Г. Діалектне розмаїття Карпатського краю. Івано-Франківськ, 2014. 115 с.
- [5] Ващенко В. С. Про сурогатні творення в процесі міжмовних (міждіалектних) контактів. Говори і ономастика Наддніпрянщини. Дніпропетровськ, 1970. С. 140-152.
- [6] Дослідження з української діалектології: Збірник наук. праць / Відп. ред. П. Ю. Гриценко. Київ, 1991. 261 с.
- [7] Закономірності розвитку українського усного літературного мовлення / Під ред. І. К. Білодіда. Київ, 1965. 312 с.
- [8] Мартос С. Сленг як об'єкт соціолінгвістичних досліджень. Збірник наук. праць «Південний архів». Херсон, 1999. Вип. 5. С. 46-52.
- [9] Очеретний А. Д. Подолання впливу перехідних говірок у навчанні української літературної мови. Дивослово. 1997. № 7. С. 40-45.
- [10] Паламар Л. М. Українське ділове мовлення. Київ, 1997. 296 с.
- [11] Текучёв А. В. Основы методики орфографии в условиях местного диалекта. Москва, 1953. 183 с.

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

- [1] Antysurzhyk (Antifreeze). Zared.O. Serbens'koyi. L'viv, 1994. P. 152. (in Ukrainian)
- [2] Babych N. D. Osnovy kul'tury movlennya (The basis of the culture of speech). L'viv, 1990. P. 380. (in Ukrainian)
- [3] Bevzenko S. P. Ukrayins'ka dialektolohiya (Ukrainian dialectology). Kyiv, 1980. P. 248. (in Ukrainian)
- [4] Bilavych H. Dialektne rozmaittia Karpatskoho kraiu (The dialectal diversity of the Carpathian region). Ivano-Frankivsk, 2013. Pp. 259-269. (in Ukrainian)
- [5] Vashchenko V. S. Pro surohvatni tvorennya v protsesi mizhmovnykh (mizhdialektnykh) kontaktiv (About surrogate creation in the eprocess of interlingual (interstitial) contacts). Hovory i onomastyka Naddnipyrianshchyny. Dnipropetrovsk, 1970. Pp. 140-152. (in Ukrainian)
- [6] Doslidzhennya z ukrayins'koyi dialektolohiyi (Research on Ukrainian dialectology). Zbirnyknauk. prats'. Kyiv, 1991. P. 261. (in Ukrainian)
- [7] Zakonomirnosti rozvytku ukrayins'koho usnoho literaturnoho movlennya (Patterns of development of Ukrainian oral literary speech). Kyiv, 1965. P. 312. (in Ukrainian)
- [8] Martos S. Slenh yak obyekt sotsiolingvistichnykh doslidzhen' (Slang as an object of sociolinguistic research). Zbirnyk nauk. prats' "Pivden'nyy arkhiv". Kherson, 1999, Vol. 5. Pp. 46-52. (in Ukrainian)
- [9] Ocheretnyy A. D. Podolannya vplyvu perekhidnykh hovirok u navchanni ukrayins'koyi literaturnoyi movy (Overcoming the influence of transitional dialects in the teaching of the Ukrainian literary language). Dyvoslovo, 1997. Vol. 7. Pp.40-45. (in Ukrainian)
- [10] Palamar L. M. Ukrayins'ke dilove movlennya (Ukrainian business broadcasting). Kyiv, 1997. P. 296. (in Ukrainian)
- [11] Tekuchëv A. V. Osnovy metodyky orfohrafyy v uslovyyakh mestnoho dyalekta (Fundamentals of the technique of spelling in a local dialect). Moskva, 1953. P. 183. (in Russian)

**Анна Струк,**

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

Anna Struk,

PhD in Education, Lecturer,
Department of Professional Methods and Technologies of Primary Education,
Vasyl Stefanyk Precarpathian National University
(Ivano-Frankivsk, Ukraine)
anna.zharovska@pu.if.ua
ORCID ID 000-0001-6442-8098

УДК 37.016:81-028.31-047.22:373.3-057.87

ЛЕКСИКО-НАРОДОЗНАВЧА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОГО МОВЛЕННЯ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Анотація. В статті висвітлюються особливості лексико-народознавчої компетентності як складової професійного мовлення майбутнього вчителя початкової школи.

Метою статті є використання професійного мовлення задля формування лексико-народознавчої компетентності майбутнього вчителя початкової школи.

Запропоновано використовувати певні принципи навчання і методи для кращого засвоєння лексико-народознавчої компетентності як складової професійного мовлення майбутніх вчителів початкової школи.

Обґрунтовано сутність основних компетенцій майбутнього вчителя початкової школи, серед яких особливу увагу приділено лексико-народознавчій.

Проблема реалізації лексико-народознавчої компетентності як складової професійного мовлення майбутнього вчителя початкової школи повинна реалізовуватися в процесі навчання студентів вищої школи. Це зумовлено реформуванням вищої ланки освіти на нових концептуальних засадах у зв'язку з новими цілями, поставленими суспільством на сучасному етапі його розвитку.

Професійно-мовленнєва компетентність майбутніх вчителів початкової школи – це багатокомпонентне утворення, складниками якої є лінгвістична, та народознавча компетентності.

Народознавча компетентність має складну структуру, тому слід визначити її процес формування. Цей процес розглядається як отримання індивідом об'єктивних знань та уявлень щодо своєї етнічної культури, історії рідного краю, звичаїв, традицій своєї нації.

Проблема лексико-народознавчої компетентності як складової професійного мовлення майбутнього вчителя початкової школи є відкритою на сьогоднішній день. Вона передбачає вивчення сутності поняття професійної компетентності вчителя і його особливостей. Аналіз проблеми розвитку професійної компетентності вчителя у вітчизняних педагогічних школах з позиції лексико-народознавчих підходів свідчить про появу нових досліджень, пов'язаних з розробкою науково-педагогічних засад професійної підготовки фахівців.

Ключові слова: лексика, народознавча лексика, компетенція, лексико-народознавча компетентність, професійне мовлення, майбутні вчителі, початкова школа.

LEXICAL AND ETHNOLOGICAL COMPETENCE AS A COMPONENT OF PROFESSIONAL SPEECH OF THE FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHER

Abstract. In the article, the peculiarities of lexical and ethnological competence as a component of professional speech of the future primary school teacher are highlighted.

The purpose of the article is to use professional speech for forming lexical and ethnological competence of the future primary school teacher.

The use of certain principles of teaching and methods for a better acquisition of lexical and ethnological competence as a component of professional speech of the future primary school teachers is suggested.

The essence of the basic competences of the future teacher of primary school, among which special attention is paid to lexical and ethnological studies, is substantiated.

The problem of the implementation of lexical and ethnological competence as a component of professional speech of the future primary school teacher should be implemented in the process of training students of higher education. This is due to



the reform of the highest level of education on the new conceptual basis in connection with the new goals set by the society at the present stage of its development.

Professional-speaking competence of the future primary school teachers is a multi-component formation that includes linguistic and ethnographic competence.

The ethnological competence has a complex structure, so its formation process should be determined. This process is regarded as obtaining by the individual of objective knowledge and ideas about his ethnic culture, history of his native land, customs and traditions of his nation.

The problem of lexical and ethnological competence as a component of professional speech of the future primary school teacher is open today. It involves the study of the essence of the concept of professional competence of the teacher and its features. The analysis of the problem of the development of teacher's professional competence in domestic pedagogical schools from the point of view of lexical and ethnological approaches suggests the emergence of new research related to the development of scientific and pedagogical principles of professional training of specialists.

Keywords: vocabulary, ethnologic vocabulary, competence, vocabulary competence, professional speech, future teachers, elementary school.

ВСТУП

Постановка проблеми. Проблема професійної підготовки вчителя висвітлюється в багатьох працях (К. Авраменко, В. Бондар, А. Кушнір, О. Пехота, Л. Сущенко, Л. Хомич та ін.). Їх аналіз дозволяє стверджувати, що поняття «професійна підготовка» в широкому розумінні дослідники переважно розуміють як невід'ємну складову системи вищої педагогічної освіти. Так, в «Українському педагогічному словнику» С. Гончаренка термін «професійна педагогічна підготовка» тлумачиться як «підготовка педагогічних і науково-педагогічних кадрів для навчальних закладів усіх типів» [3, с. 326].

Сучасний професійно зорієнтований підхід передбачає збагачення і уточнення системи знань з українського народознавства, практичне втілення набутих знань і вмінь, сформованих навичок лексико-народознавчої роботи в активній професійно-мовленнєвій діяльності та усвідомлення майбутніми вчителями місця і значення лексико- народознавчої роботи в навчально-виховній системі початкової школи.

З метою формування професійно значущих комунікативних умінь і навичок майбутніх фахівців науковці вважають за доцільне здійснювати професійно зорієнтоване навчання вчителя початкових класів. Одним із продуктивних напрямів професійної орієнтації майбутнього фахівця є формування професійно-лінгвістичної компетентності – збагачення усного й писемного мовлення народознавчою лексикою, формування вмінь сприймати й розуміти народознавчі терміни, володіти лексичним і фразеологічним багатством мови. Кінцевою метою такого підходу є підготовка фахівців відповідно до потреб сучасного світового ринку праці. Тому важливим, на наш погляд, є використання компетентнісного підходу в процесі професійної підготовки фахівців початкової освіти.

МЕТА І ЗАВДАННЯ ДОСЛІДЖЕННЯ – теоретичне обґрунтування принципів навчання лексико-народознавчої компетентності як складової професійного мовлення майбутнього вчителя початкових класів.

МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ: аналіз, систематизація та узагальнення наукової літератури з питань лексико-народознавчої компетентності майбутнього вчителя початкової школи.

РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ

Проблема компетентнісного підходу до освіти широко досліджується науковцями (Н. Бібік, Н. Денисова, В. Краєвський, О. Локшина, І. Ніконенко, О. Овчарук, О. Пометун, О. Савченко, А. Хуторський та ін.), які підкреслюють його інтернаціональний характер. На їх думку, набуття молоддю знань, умінь і навичок, спрямоване на вдосконалення їхньої компетентності, сприяє культурному розвитку особистості, формуванню в неї здатності оперативно реагувати на запити часу.

Компетентнісний аспект навчання мови термінологічно пов'язаний з поняттями «компетенція», «компетентність», «мовна компетенція», «мовленнєва компетенція», «комунікативна компетенція».

У науковий обіг поняття «компетентність», «компетенція», «компетентнісний підхід», увійшли з професійної сфери, тому більшість європейських дослідників розглядають «компетентність» як оцінну категорію, що характеризує людину як суб'єкта професійної діяльності, її здатність успішно виконувати свої повноваження [7]. Термін «компетенція» сьогодні широко використовується там, де йдеться про навчання та виховання. За словами В. Краєвського та А. Хуторського, компетенція – це коло питань, щодо яких людина добре обізнана, пізнала їх на основі власного досвіду, а компетентність у визначеній галузі – це поєднання відповідних знань і здібностей, що дозволяють обґрунтовано судити про цю сферу й ефективно діяти в ній [5].

Досліджуючи поняття компетентність, В. Кальней, Ю. Шаповал доходять висновку, що компетенція – це загальна здібність, що ґрунтується на знаннях, досвіді, цінностях, схильностях, які надбані завдяки навчанню [11]. Компетенція не може зводитись до знань, навичок, бути компетентним не означає бути вченим або освіченим.

За словами В. Кальней та Ю. Шаповал, про компетенцію йдеться тоді, коли вона виявляється у будь-якій ситуації; невиявлена компетенція є тільки потенційною, і вона вже не є компетенцією, а тільки прихованою можливістю [11]. Найскладніша проблема в тому, щоб визначити ті знання, які б забезпечили формування необхідної компетенції.

З культурно-історичних позицій компетентність у смислового значенні охоплює три аспекти: знання, вміння, навички. Крім того, компетентність – це гармонійне співвідношення «хочу», «можу» і «треба». Саме компетентність виконує ряд функцій: уміння вибирати відповідну інформацію для виконання дій задля досягнення необхідної



мети або для побудови нової дії. Натомість Т. Попова визначає компетентність як загальну здатність жити в суспільстві, що ґрунтується на певних знаннях, досвіді, цінностях, здібностях, набутих у процесі навчання [8].

С. Ожегов визначає компетентну людину як освічену, авторитетну в певній галузі. Подібно розуміють це поняття Дж. Равен та А. Бодальов. Згідно з першим, компетентність – «це специфічна здібність, необхідна для ефективного виконання конкретної дії в конкретній предметній галузі, це володіння вузькоспеціальними знаннями, особливого роду предметними навичками, способами мислення, а також розуміння відповідальності за свої дії» [10]. А. Бодальов уважає, що компетентність – це «специфічна здібність, яка дозволяє ефективно вирішувати типові проблеми і завдання, що виникають у реальних ситуаціях повсякденного життя». Це «вміння вирішувати окреслене коло завдань у професійних видах діяльності» [2].

Р. Стернберг [9], аналізуючи природу компетентності, підкреслює, що психологи досліджують і визначають сутність цього явища з двох позицій. У межах першої вона розглядається як наслідок розвитку певних розумових процесів, а саме: планування, відслідковування, оцінки рішення проблеми, прийняття рішення, одержання й обробка інформації тощо. За другою позицією, компетентність – це наслідок накопичення людиною бази знань і досвіду різних способів її організації та реорганізації. Цікаво, що, розглядаючи сутність компетентності з другої, зазначеної вище позиції, Р. Стернберг наголошує на тому, що створювана і певним чином організована база знань, проблемні схеми, які виникають разом із нею, складають фундамент для всіх різноманітних видів компетентності [9]. Тобто залежно від того, які знання утворюють базу щодо розуміння певного предмета (певної сфери дійсності, певної галузі науки) визначається сфера компетентності спеціаліста. Кількісний склад цієї бази і спосіб організації знань, що входять до неї, визначають межі і характер розв'язання тих проблем, які можуть бути вирішеними за допомогою певної бази знань.

Отже, компетенцію потрібно розуміти як реальну вимогу до засвоєння учнями сукупності знань, способів діяльності, досвіду, ставлення з певної галузі знань, якостей особистості, яка діє в соціумі, а компетентність – як реально сформовані особистісні якості учня та досвід діяльності.

На нашу думку, «компетентність» – це комплексна характеристика особистості, яка включає суму знань, навичок та відношень, що дають змогу ефективно здійснювати певну діяльність. На кожному віковому етапі компетентність має орієнтовні показники розвитку особистості.

Компетентнісний підхід до навчання мови включає низку понять, на яких ґрупується мовленнєва діяльність учнів початкової школи й відбувається формування їхньої комунікативної компетенції. Це текст (контекст), мовленнєва діяльність та її види, сфера і ситуації спілкування та ін. Більшість цих понять функціонує в професійному мовленні вчителів-словесників, засвоюється учнями й забезпечує формування їх комунікативної компетентності, а далі розвивається у вищій школі.

Формування комунікативної компетенції справді є нагальною проблемою сучасної мовної освіти, а компетентнісний підхід до навчання української мови є одним із актуальних.

Народознавчий підхід визначається нами як один із пріоритетних у перебудові освіти в Україні. Суть його зводиться до того, що саме рідна мова є засобом пізнання самого себе як представника української нації, свого народу, його історії, культури тощо.

Опанування українською мовою як найважливішим засобом національного виховання забезпечує не тільки комфортне існування молоді людини в суспільстві, але й дозволяє виробити систему національно зумовлених уявлень, пізнавати національний характер, визначити мовний тип особистості.

У «Концепції навчання державної мови в школах України» народознавчий компонент розглядається як один зі складників навчання рідної мови, який повинен бути інтегрованим за своїм змістом і містити найважливіші відомості з народознавства, пов'язані з історією, культурою, звичаями, побутом українського народу [6]. Зазначене викликає необхідність виокремити шар народознавчої лексики, яким повинен володіти фахівець певної педагогічної галузі.

Дослідження народознавчої лексики було започатковано у 80-х рр. ХХ століття. Учені доводять, що з допомогою народознавчої лексики людина залучається до історії свого народу, до його духовності, пізнає генетичний код своєї нації.

У педагогічній літературі є багато визначень поняття «народознавство».

«Народознавство – це сукупність знань сучасних наук про народ, його багатогранне життя, історично зумовлені сфери творчої діяльності».

Народознавство – це галузь емпіричних педагогічних знань і досвіду народу, виражена в домінуючих поглядах на мету і завдання виховання у сукупності народних засобів, умінь і навичок виховання та навчання.

Народознавство – це система знань про мову, літературу, історію, географію, психологію, демографію народу, яка запобігає історичному безпам'ятству і сприяє формуванню у дітей народного світогляду та прилученню до світової культури через народ» [1, с. 5].

В «Енциклопедії українознавства» подано таке визначення: «Народознавство – система знань про конкретний народ, особливості його побуту і трудової діяльності, національний характер, психологію, світогляд, історико-культурний досвід, а також про родовід, спосіб життя і виховання в сім'ях, про рідний край і все, пов'язане з ним» [4, с. 276.].



Принцип народності у поєднанні з вивченням мовних явищ обстоювали такі видатні вчені, як К. Ушинський, М. Стельмахович, а започаткований він ще у XIX столітті С. Русовою. На думку М. Стельмаховича, в основу методики вивчення рідної мови має бути закладений принцип народності, завдяки якому відбувається прищеплення студентами любові до рідного слова через вивчення всіх жанрів українського фольклору, що сприяють національному вихованню.

А. Богуш виділяє принцип історизму як центральний і такий, що може висвітлювати народознавство об'єктивно і вичерпно. На думку вченої, ігнорування принципу історизму призводить до відриву майбутнього від минулого, до порушення історичного ланцюжка, до руйнування закономірної єдності поколінь, яка закодована в історії кожного народу, кожної нації. Отже, народознавство – це історична галузь науки, яка висвітлює переважно традиційно-побутову культуру – звичаї, символи, традиції, фольклор, ремесла у різні історичні періоди розвитку держави та нації [1, с. 5].

Таким чином, проаналізувавши думки вчених, ми виділили такі принципи навчання, які повинні сприяти формуванню лексико-народознавчої компетентності майбутнього вчителя початкових класів: принцип науковості, принцип активності й самостійності студентів, принцип єдності теорії і практики, принцип послідовності, принцип міцності засвоєння знань.

Принцип науковості передбачає аналіз, систематизацію та узагальнення науково-методичної літератури, розробку спекурсів задля формування лексико-народознавчих компетентностей.

Принцип активності й самостійності студентів реалізується шляхом занурення студентів в активну навчально-мовленнєву діяльність лексико-народознавчої спрямованості.

Принцип єдності теорії і практики полягає в тому, що оскільки навчання студентів народознавчої лексики зумовлене життєвою необхідністю пізнати український народ, його культуру, ментальність, спосіб життя, робота над засвоєнням студентами таких слів має сприяти використанню їх у повсякденному мовленні.

Відповідно до принципу послідовності підготовка студентів повинна організовувалась за етапами: оволодіння теоретичними знаннями (лекції), набуття умінь та навичок (семінарські заняття) та застосування набутих умінь і навичок (творча робота).

Принцип міцності засвоєння знань займає одне з провідних місць у підготовці студентів до формування лексико-народознавчої компетентності. Він передбачає такі види роботи, як повторення, запам'ятовування, використання, постійна систематизація, поглиблення знань навчального матеріалу та вдосконалення практичних навичок і вмінь, що дає можливість сформуванню лексико-народознавчої компетентності як складову професійного мовлення майбутнього вчителя початкових класів.

Для кращого розуміння і використання цих принципів пропонується використовувати такі групи методів: словесні, наочні, практичні.

Серед словесних методів навчання ми пропонуємо використовувати: метод розповіді, який передбачає усний живий, образний, емоційний і послідовний виклад переважно фактичного матеріалу в розповідній формі. Цей метод можна використовувати під час проведення лекцій, семінарських занять, різноманітних зустрічей, виховних заходів, інсценізованого уроку.

Лекція використовується для розгорнутого теоретичного повідомлення, наукового аналізу та обґрунтування складних і об'ємних наукових проблем.

Бесіда – метод словесного обговорення матеріалу, що вивчається, – найпоширеніша в навчанні. Під час проведення семінарських занять можна використовувати такі види бесіди: вступна, бесіда-повідомлення, бесіда-повторення, контрольна, евристична.

Дискусія – дієвий метод обговорення питання, що вивчається. Вона передбачає колективне обговорення якоїсь спірної проблеми, під час якого пізнається істина.

3-поміж наочних методів навчання ми пропонуємо використовувати метод показу. Показ – це навчальний метод, що являє собою сукупність прийомів, дій і засобів, за допомогою яких у студентів створюється наочний образ предмета, котрий вивчається, формується конкретне уявлення про нього.

3-поміж практичних методів навчання пропонуємо використовувати вправи – метод, який використовується з метою формування, закріплення та вдосконалення практичних навичок і вмінь студентів. На кожному семінарському занятті можна використовувати вправи для формування та вдосконалення умінь і навичок, необхідних для роботи над народознавчою лексикою.

Використання перелічених принципів і методів навчання студентів буде сприяти формуванню їхньої лексико-народознавчої компетентності.

ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

Головним завданням учителя початкової школи є не лише прищепити інтерес до вивчення рідної мови як засобу спілкування, а й продемонструвати всю велич і красу рідного слова. Вивчення рідної мови варто починати з «повернення генетичної пам'яті народу», тому що через засвоєння рідної мови дитина пізнає світ, формується як особистість, як громадянин України. Втіленню означених завдань сприяє реалізація українознавчого компонента. Саме це відкриває шлях до пізнання самого себе як представника української нації, свого народу, його історії, культури.



СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

- [1] Богуш А. М. Лисенко Н. В. Українське народознавство в дошкільному закладі. Практикум : навч. посіб. К. : Вища шк., 2003. 206 с.
- [2] Бодалев А. Психология новой эры : компетентности или беспомощность . URL: <http://psy.I September.Ru/2001/47/45.htm>.
- [3] Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. К. : Либідь, 1997. 376 с.
- [4] Енциклопедія українознавства для школярів і студентів / авт.-уклад. В. В. Оліфіренко, Т. В. Оліфіренко, Л. В. Оліфіренко. Д. : Сталкер, 1999. 496 с.
- [5] Краевський В. Предметное и общепредметное в образовательных стандартах. Педагогика. 2003. № 3. С. 3–10.
- [6] Концепція мовної освіти 12-річної школи. Дивослово. 2002. № 8. С. 58–62.
- [7] Новий тлумачний словник української мови : у 4 т. / уклад. В. Яременко, О. П. Сліпушко. К. : Аконтіт, 1999. Т. II. С. 305.
- [8] Попова Т. Формування соціальної компетентності учнів. Педагогічна скарбниця Донеччини. 2004. № 2 (20). С. 42–43.
- [9] Практический интеллект / под. общ. ред. Р. Стенберга. СПб. : Питер, 2002. 272 с.
- [10] Равен Дж. Педагогическое тестирование: Проблемы, заблуждения, перспективы / Дж. Равен ; пер. с англ. М. : Когито-Центр, 1999. 144 с.
- [11] Шаповал Ю. Педагогічні умови формування готовності майбутнього вчителя початкових класів до особистісно орієнтованого навчання молодших школярів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти». Х., 2007. 20 с.
- [12] Шкуратяна Н. Сучасна українська літературна мова. Модульний курс : навч. посіб. / Н. Шкуратяна, С. Шевчук. К. : Вища шк., 2007. 823 с.
- [13] Ющук І. Вступ до мовознавства : навч. посіб. К. : Рута, 2000. 128 с.
- [14] Яковенко О. А. Використання досвіду народознавства в сучасній освіті. Вісник Житомирського державного університету. 2010. Вип. 52. С. 130–133.

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

- [1] Boghush A. M. Lysenko N. V. Ukrainsjke narodoznavstvo v doshkiljnomu zakladi (Ukrainian ethnography in preschool). Praktyku: navch. posib. K. : Vyshha shk., 2003. 206 s. (in Ukrainian)
- [2] Bodalev A. Psykholohyja novoj ery : kompetentnosty yly bespomoshhnostj (The psychology of a new era: competence or helplessness). URL: <http://psy.I September.Ru/2001/47/45.htm>. (in Russian)
- [3] Ghoncharenko S. U. Ukrainsjkyj pedaghoghichnyj slovnyk (Ukrainian Pedagogical Dictionary). K. : Lybidj, 1997. 376 s. (in Ukrainian)
- [4] Encyklopedija ukrajinoznavstva dlja shkoljariv i studentiv (Encyclopedia of Ukrainian Studies for Schoolchildren and Students) / avt.-uklad. V. V. Olifirenko, T. V. Olifirenko, L. V. Olifirenko. D. : Stalker, 1999. 496 s. (in Ukrainian)
- [5] Kraevskij V. Predmetnoe y obshhepredmetnoe v obrazovateljnkh standartaykh (Subject and general subject in educational standards). Pedaghoghika. 2003. № 3. S. 3–10. (in Russian)
- [6] Konsepcija movnoji osvity 12-richnoji shkoly (Concept of language education 12-year school). Dyvoslovo. 2002. № 8. S. 58–62. (in Ukrainian)
- [7] Novyj tлумachnyj slovnyk ukrajinsjkoji movy : u 4 t. (New Explanatory Dictionary of the Ukrainian language) / uklad. V. Jaremenko, O. P. Slipushko. K. : Akonit, 1999. T. II. S. 305. (in Ukrainian)
- [8] Popova T. Formuvannja socialjnoji kompetentnosti uchniv (Formation of social competence of students). Pedaghoghichna skarbnycja Donechchyny. 2004. № 2 (20). S. 42–43. (in Ukrainian)
- [9] Praktycheskyj yntellekt (Practical intelligence) / pod. obshh. red. R. Stenbergha. SPb. : Pyter, 2002. 272 s. (in Russian)
- [10] Raven Dzh. Pedaghoghicheskoe testyrovanye: Problemy, zabluzhdenyja, perspektyvy (Pedagogical Testing: Problems, Misconceptions, Perspectives) / Dzh. Raven ; per. s anghl. M. : Koghyto-Centr, 1999. 144 s. (in Russian)
- [11] Shapoval Ju. Pedaghoghichni umovy formuvannja ghotovnosti majbutnjogho vchytelja pochatkovykh klasiv do osobystisno orijentovanogho navchannja molodshykh shkoljariv (Pedagogical conditions of forming the readiness of the future teacher of elementary school for the personally oriented education of junior pupils): avtoref. dys. na zdobuttja nauk. stupenja kand. ped. nauk : spec. 13.00.04 «Teoriya i metodyka profesijnoji osvity». Kh., 2007. 20 s. (in Ukrainian)
- [12] Shkuratjana N. Suchasna ukrajinsjka literaturna mova. Moduljnyj kurs (Contemporary Ukrainian Literary Language. Modular course): navch. posib. / N. Shkuratjana, S. Shevchuk. K. : Vyshha shk., 2007. 823 s. (in Ukrainian)
- [13] Jushhuk I. Vstup do movoznavstva (Introduction to linguistics): navch. posib. K. : Ruta, 2000. 128 s. (in Ukrainian)
- [14] Jakovenko O. A. Vykorystannja dosvidu narodoznavstva v suchasnij osviti (Using the experience of ethnography in modern education). Visnyk Zhytomyrskogho derzhavnogho universytetu. 2010. Vyp. 52. S. 130–133. (in Ukrainian)

**Ореста Ткачук,**

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

Oresta Tkachuk,

PhD in Education, Associate Professor, Department of Pedagogy of Primary Education, Vasyl Stefanyk Precarpathian National University (Ivano-Frankivsk, Ukraine)
orestatkachuk@gmail.com
ORCID ID 0000-0003-1757-0790

УДК 8.372

COMPETENCE APPROACH TO THE WORK AT THE NUMERAL AS A PART OF THE LANGUAGE WITH FUTURE TEACHERS OF THE MOUNTAIN SCHOOL

Abstract. The article deals with the issue of the competence approach in the process of studying the Numeral during preparation of students of the specialty "Primary Education", who will work at primary schools, including those of the Ukrainian Carpathians region. The competence approach is to form a competent person who is able to find the right solutions to specific educational, life and professional situations. While primary school students learn the Numeral from the first days of school, according to the State standard of primary education its study is started from the fourth form, as reflected in textbooks on Ukrainian language. In this connection, we analyzed the didactic content of the textbook, edited by M.S. Vashulenko. The results of the first-year students' questionnaire on acquaintance with the Numeral, its grammatical peculiarities and specifics usage are also presented. The article noted that the Numeral as part of the language is associated with the concepts of "number", which means a certain amount and is the most important mathematical concept, and "number" - ideogram, sign, through which the number is presented in writing. A compilation of information about the development of the Number and the most common systems of numbers, features of lexical, grammatical and syntactic features of this class of words is proposed. The article presents numerical values which are most used in folk forms (in particular, in fairy tales well-known to children) words to identify various specific quantities, such as inch, arshin, copa, etc.

The didactic material given in the article can be used in the process of teaching the Numeral in the system of university training, and for the development of cognitive activity of primary school students at the lessons of Ukrainian, Reading, Maths, etc.

Keywords: competence approach, the Numeral, number, concrete numeration, teacher training.

КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД В ОПРАЦЮВАННІ ЧИСЛІВНИКА ЯК ЧАСТИНИ МОВИ З МАЙБУТНІМИ ПЕДАГОГАМИ ГІРСЬКОЇ ШКОЛИ

Анотація. У статті розглядається питання компетентнісного підходу в процесі вивчення числівника при підготовці студентів спеціальності «Початкова освіта», які будуть працювати в початкових школах, у тому числі в регіоні Українських Карпат. Компетентнісний підхід полягає у формуванні компетентної особи, яка вміє знаходити правильні рішення в конкретних освітніх, життєвих та професійних ситуаціях. У той час як учні початкової школи ознайомлюються з числівником з перших днів навчання згідно з Державним стандартом початкової освіти, більш детальне його вивчення розпочинається в 4 класі, що відображено в підручниках з української мови. У зв'язку з цим ми проаналізували дидактичний зміст підручника під редакцією М. Вашуленка. Також представлені результати анкетування студентів першого курсу щодо знань про числівник, його граматичні ознаки та особливості. У статті зазначається, що числівник як частина мови пов'язаний з поняттями «число», яке означає певну кількість і є найважливішим математичним поняттям, і «цифра» - ідеограма, знак, через який число представлене на письмі. Запропоновано інформацію про розвиток числівника та найпоширеніших систем числення, лексичні, граматичні та синтаксичні особливості цього класу слів. У статті наведено найбільш використовувані у фольклорних творах (зокрема в казках, добре відомих дітям) слова для позначення різних конкретних величин, таких, як дюйм, аршин, копа тощо.

Дидактичний матеріал, наведений у статті, може бути використаний при вивченні числівника у системі університетської підготовки, а також для розвитку пізнавальної діяльності учнів початкової школи на уроках української мови, читання, математики тощо.

Ключові слова: компетентний підхід, числівник, число, конкретна нумерація, підготовка вчителів.



INTRODUCTION

Before the teacher of the New Ukrainian school, a number of questions arise in connection with the need to implement innovative approaches to teaching children. The main task of the contemporary school is to prepare a competent person who is able to find the right solutions to certain educational, life and professional situations. A teacher working in a mountain school has to deal with a number of special problems related to the frequent absence of children at school because of illnesses or the inability to overcome the way to school due to bad weather conditions, or the need to help parents with seasonal agricultural work, and more. In the end, the teacher of the mountain school also has to overcome the problems associated with the culture of speaking, because a certain territorial separation of children from school and reservation in micro-society does not particularly facilitate the acquisition of their literary language: the family speaks a dialect.

In the curricula for pupils of 1-4 forms of comprehensive schools, the focus is on studying the course of the Ukrainian language, which the compilers of the program quite rightly consider not only the educational subject, but also the means of mastering other disciplines. The State standard of primary general education emphasizes the need to study the Ukrainian language in several content lines, among which the first are identified speech and language.

Among the system of lexical-grammatical classes of words, which traditional linguistics calls parts of the language, a separate place is for the Numeral.

AIM AND TASKS RESEARCH

Introduction to the Numeral as part of the language is one of the tasks of the initial part of teaching the native language at school.

The State standard of primary general education states that primary school students should know that in each language the objects, signs, actions, numerals are called by specific words; and they should know these words of the language; within the framework of the defined topics of communication, be able to use words and verbal formulas appropriately [3; 8].

The general idea of the words, meaning the number, of the numeral, becomes familiar to the child at the stage of primary learning of the language as a system and gets clearer since the pre-school period of studying elements of grammar. Already from the first days of schooling, small kids are more closely acquainted with the numeral first of all at the lessons of Mathematics.

Since the Numeral as a class of words is studied in primary school, we have attempted to offer a didactic material that will serve the implementation of a competence approach in the process of familiarizing with the Numeral in primary school. To do this, we analyzed one of the textbooks in the Ukrainian language for Grade 4 and found out the state of familiarity with the peculiarities of the use of this part of the language among students - future teachers.

RESEARCH METHODS

In the course of preparation of our article, we turned to the analysis of scientific and educational-methodical literature, questionnaires and pedagogical experiment.

RESEARCH RESULTS

The State standard of primary general education offers a more in-depth acquaintance with the Numerals in the fourth form. Accordingly, it is also reflected in the current textbooks for the 4th form of the comprehensive school. Today we have several created textbooks in the Ukrainian language for the 4th form. We have attempted to analyze the didactic content of only one Ukrainian language textbook for the 4th form in terms of the Numerals.

The textbook for the Ukrainian language for the 4th form for the scientific editorship of the academician NAPS M.S. Vashulenko [2] immediately targets children on the peculiarities of the functioning of the Numerals in modern Ukrainian language. The textbook methodically correctly and carefully selected the content and scope of exercises and tasks, their alternation on the principle of gradual complication. Many creative exercises are available. We appreciate that in the texts for reading, the numerals are not only given in the nominal case. Thus, in Exercise 223 we found the interesting text about whales for schoolchildren of this age, where numerals are used in the nominative, genitive and accusative cases. The compilers also took care of the acquaintance of junior pupils with digits. Thus, in Exercise 224, the task is to create ordinal numerals from quantitative ones. By performing such exercises and tasks, students pay attention to the fact that without knowledge of this class of words, no Mathematics lesson will be enough. Exercise 225 contains the task of writing mathematical expressions like $50 + 45 = 95$ in words. It is noteworthy that the most frequently used mathematics classes in the design of numerals with prepositions *from*, *to*. This contributes to solving the competence problems in the formation of both literate written and oral communication. The textbook attracts attention to the peculiarities of the use of numerals from *fifty* to *eighty* in the indirect cases. However, all the didactic material to the topic «Numeral» is not entirely focused on the development of search skills of schoolchildren.

As we can see, the material on the topic «Numerals» is diverse, which will provide the junior students with versatile acquaintance with this lexical-grammatical class of words of the Ukrainian language, and this will promote the implementation of a competence approach to teaching the Ukrainian language of the fourth-formers.

The analysis of other textbooks on the Ukrainian language for primary school has shown that familiarity with the Numeral in the fourth form is aimed at the use of numerals in the oral and written language of junior pupils. Therefore, it involves quite diverse exercises and tasks that will require from a teacher-in-service strong knowledge of this lexical and grammatical class of words and the ability to grammatically correctly construct numerical constructions not only



in the lessons of the Ukrainian language or literary reading, but also in all other lessons, and first of all in the lesson Mathematics. At the same time, all the textbooks contain not so much material that would direct the children to their own quest for curiosity about this part of the language.

For students of the specialty «Primary education» in the course «Modern Ukrainian language at the lessons of practical Mathematics» the study of Numerals is provided by the State standard of education. Traditionally, its processing is reduced to the consideration of the lexical, grammatical features of this class of words, the system of word changes and spelling.

We conducted a survey of students of the first year of the specialty «Primary Education», which aimed to find out the status of acquaintance with this part of the language from the school graduates and find out the ability to correctly use the numeric forms in oral and written speech. 45 people participated in the survey, of which - mostly (80%) students - graduates of the mountain regions of the Ukrainian Carpathians. As shown by the results of the survey, only one fifth of graduates are able to freely use numeric forms in indirect cases. The rest tries to avoid constructions with indirect numerals, creating phrases or sentences so that numerals with nouns have only a nominative meaning. 80% of the respondents allowed spelling and orthoetic mistakes in numerical constructs. Somewhat unexpected was the fact that those questioned in the overwhelming majority (67%) did not always consistently distinguish numerals and other words (nouns, adjectives, verbs, adverbs) with the meaning of the number.

All this has led to the search for new ways of working at the Numeral with future teachers of primary school, since the teacher of primary school with the knowledge of the Numeral to operate firmly and perfectly, not only at the lessons of the Ukrainian language, but also Mathematics and others. In addition, the teacher must remember that primary school students predominate so-called concrete thinking, which creates some difficulties in mastering the Number represented in the language system of numerals. This also is important for schoolchildren studying in mountain schools, where schoolchildren often miss school due to distance and weather conditions, while attempting to independently master the educational material, and sometimes even ordinary homework has a weak effect due to the usual lack of time: children of junior school age are attracted by parents to farm and seasonal agricultural work and household duties.

Proceeding from the above mentioned, we offer some additional information about the Numerals and words with the meaning of the number. This material can be used by teachers of both primary and secondary levels of schools during the educational process or extracurricular activities as contributing to the implementation of a competence approach in the process of studying the modern Ukrainian language. While selecting this material, we used the works of Ukrainian scholars of previous years [1; 5].

The Numeral as a part of the language is associated with the concepts of number and figure. A number is a certain quantity. The number is the most important mathematical notion. A figure is an ideogram, a sign by which the number is transmitted in a letter in writing: 2, 159, 17, 0, 25.

At different times, peoples used a variety of numerical systems and chose separate, special labels for it. Thus, in ancient Egypt only the decimal system of numeration was used. Vertical sticks were used to designate numbers from 1 to 9.

In ancient Babylon, they wrote with a sharp stick on soft clay tablets, which were then burned in ovens or in the sun. This material has become the most durable and beautifully preserved for history. The calculation system in Mesopotamia was presented by sixty units. Scientists at one time put forward the hypothesis that arose in connection with the fact that then they believed there were 360 days in the year. It is believed that the number 60 formed the basis of the numerical system of the Babylonians because it had many divisors. For numbers 1-9, ancient Sumerians used vertical risks: 1 - one risk, 2 - two risks, etc., followed by special signs.

In ancient Greece, two systems of calculation were used: attic and ionic. The attic system was used by the Greeks in the 5th century BC. This was a decimal system, which used number 5 as auxiliary. The line, repeating the required number of times, denoted the number from 1 to 4. The symbol Γ marked the number 5, the number 10 - the letter Δ , the letter H - 100 (hectonus), the X - 1000 (chilion). The Ionic number system in Greece was also decimal. Letters were used to denote numbers. Such an alphabetic system of symbols of numbers came with Cyril and Methodius and Christianity into the Slavic world.

$$A = 1, B = 2, H = 8.$$

From the year 500 BC, the Roman numbers began to be used. They were introduced by the Etruscans, the inhabitants of the Pennine Peninsula. The system of the Romans was a decimal. To record large numbers, repeating symbols were used, and therefore the entries were rather complex. In general, the Romans avoided writing large numbers, since they were particularly prone neither Mathematics, nor were they particularly interested in fractures, and therefore writing of fractional numbers was also used not very often. Today, the use Roman numerals is limited, they were too complicated, so uncomfortable in use.

Modern 1, 2, 3, etc. are Arabic numerals. They arose in India in the 5th century AD and got to us through Arabia hence the name came.



Ancient Maya who inhabited around Central America, placed the number 20 in the basis of the number, while using the symbol zero. According to their system, the number was recorded in the column, with the upper character signifying the higher number. The twenty-unit system was also considered by the ancient Aztecs.

In each language there is a specific class of words with the meaning of the quantity.

In the Ukrainian language, the category of words meaning a number is called the Numerals (*Числівники*). The terms as a separate part of the language have the common lexical and grammatical characteristics that were formed in the process of historical development.

Numerals emerged from the needs of society and developed together with society.

A person had learned to count long before he/she learned to write, therefore, no written evidence of words, which in the old days denoted a number, did not survive. The Nomadic tribes had only the verbal names of numbers, and the need to write the number appeared only when people moved to sedentary lifestyle and began to process the land. The necessity of writing numbers has also generated the development of Mathematics.

The idea of a number, probably, is as ancient as humanity itself, although today it is impossible to trace all early stages of its development. Before a person learned to count or invent words to denote numbers, man had possessed a clear, intuitive notion of a number. This made it possible to distinguish between one and many people, two, and many people.

At first, people knew only numbers *one*, *two*, and *many*. The proof of this may be that in some languages there are three grammatical forms of the number. So, in Greek there is a singular form, dichotomy and plural. The same grammatical forms had a category of numbers and in the Old Slavonic language. The modern Ukrainian language has preserved the remains of the former dichotomy. This is observed, for example, in the combination of numerals *two*, *three*, *four* with nouns. Together with numerals, *two*, *three*, *four* nouns appear in a nominative case of plurality. The nouns, in which singular and plural stress is changed, in combination with numerals, *two*, *three*, *four* are in the form of a nominative case, and the stress is of genitive singular: *two sisters*, *three oaks*, *four sheep* (*дві сестри*, *три дуби*, *чотири вівці*). In indirect cases, they are consistent with the forms of nouns: *two students*, *three tasks* (*двома студентами*, *трьом завданням*). Of course, these examples can't be explained in English but Ukrainian.

Later, people learned to distinguish two and three subjects, three and four subjects. At the very beginning, the number was associated with specific subjects.

When a person appeared to need to read, she did this by comparing objects with others, which she chose as the standard for establishing the identity between the objects and standard objects. The role of such standards performed small objects that were easy to move or have at hand - sticks, pebbles, turtles, and the like. Most often they were part of the body of a person, among parts of the body - fingers. The use of fingers as standard items for the number proved to be the most convenient: they need not be particularly looked for, they were always at hand.

At the initial stage of the development of the number of a certain set of objects there was a concrete representation. The concreteness of the number was that the counting was carried out according to the classes of objects, and for each class of objects there was a separate numerator.

The precision of the Number is explained by the fact that human thinking at the initial stage of development was not yet able to abstract from a particular subject to an abstract number.

The subject matter was the oldest system of accounts. For example, in Sanskrit, and later in ancient Greek, Germanic, and Slavic languages, words were used to indicate the completion of an account. Thus, the Slavs added the word *self* to the last object being subjected to the account, as the sign that on this object the numeration was completed: *чотири брати, сам п'ятий* (five totally).

The remains of a particular numeration system we can see in the modern Ukrainian language. So, the numeral one, two have form of gender: two oaks, two girls (*два дуби, дві дівчини*). The so-called numerical words have been preserved: ten children's souls, ten apples, ten students, ten livestock (*десять душ дітей, десять штук яблук, десять осіб студентів, десять голів худоби*).

The modern system of numeration, called decimal, was the most convenient, so it survived all other systems. At the heart of it lies counting on the fingers, and its origin reaches the Indo-European period.

There is language evidence that the Slavs used other systems for counting. For example, the numeral *forty*, according to scientists, comes from the name of the sack (related to the forty - shirt - *сорока* - *сорочка*), which contained four dozen sable skins and became a measure for substances. Accordingly, the *ninety* - from the name of the bag, which included nine dozen sable skins. In the samples of oral folk art, especially in fairy tales, the remains of the nine-system of counting were preserved. The Ukrainian word-combinations can serve good samples: *тридцять земель, у тридцятьому царстві*.

In the Old Ukrainian language there were words for the definition of various specific quantities. They came to the modern language, in particular, in examples of folklore: *кола* - six dozen; *око* is a measure of the volume of hop beverages, equal to 1-1.5 liters, or a unit of weight equal to 1.2 kg; *гарнець* is a measure of something that can be poured and that is 3.28 liters or a vessel containing 3.28 liters of matter; *лікоть* - an ancient measure of length, which is approximately 0.5 m; *вершок* is a measure of length, about 4.4 cm (according to Fasmer, means the same length as the phalanx of the index finger) [5; 362]; *аршин* is an ancient measure of length borrowed from Turkic languages (15-16 *вершкіе*), or 66-70.4 cm in length *inch* (from the thumb) - a measure of 2.54 cm in length and so on.



The process of abstracting the number from an object in human consciousness was long and lasted for many centuries. With the development of the notion of numbers formed a separate category of words in the language.

In Slavic languages, the formation of the Number falls on the 12th-17th centuries. At the beginning of the 19th century its formation is over. Once the Numerals belonged to the class of names, in the Slavs they were declined as nouns. Numerals of the Ukrainian language were formed on the basis of the former nouns (five to ten, forty, one hundred), adjectives (two, three, four, collective numerals) and pronouns (one). Ukrainian numerals are predominantly of common Slavic origin. Numerals *one, two, three* are of Pre-Indo European period, *forty, ninety* - of East-Slavic origin, *million, billion* are borrowed.

The Ukrainian language has a lot of words with the meaning of the quantity, but not all of them belong to the Numerals. Thus, the words *nine, five, hundred* belong to the nouns; *decimal, double are verbs, two times, tenth* – adverbs, etc. To denote an undifferentiated quantity such nouns as *сила, тьма, море, маса, хмара* are used. New numerals in the modern Ukrainian language are not formed.

From a semantic point of view, the Numeral denotes the number that can have three forms of expression: the specified number: *fifty, one third, seven*; insignificant amount - inaccurate expressed amount. It is transmitted by indeterminate numerical numerals: *кільканадцять, стонадцять, кількасот*; approximate number: years from fifteen, two or three, more than five years.

From a grammatical point of view, the Numeral is a very peculiar part of the language. Numbers mostly lost the category of the gender and number. Only some numerals today have the forms of the gender *один (одна, одне), два (дві), мільйон, мільярд, тисяча*. The form of number today only is preserved by *один (одні), тисяча, мільйон, мільярд*. The absence of a category of number in the Numeral is due to its lexical meaning: numerals mean exactly defined numbers, whereas the form of a plural in other parts of the language means «more than one.»

In a very peculiar way the Numerals are also manifested from the syntactic point of view. They duplicate their syntactic functions and act in the sentence as part of the complex substitutions, sentences, secondary members of the sentence: *За одного битого двох небитих дають. Семеро хитрих одного мудрого не переважають* (from the Ukrainian Folk art).

CONCLUSIONS

Knowledge of the Numeral, the ability to freely operate numerical and noun constructions is not only a system of certain professional competences and expertise of a specialist, but also a vivid testimony of the general human culture of the native speaker. However, as the results of the survey of freshmen students have shown, their basic school knowledge of the Numeral in a large part of the responses is not sufficiently systematic and deep. According to the requirements of the modern school, the study of the Numeral as a part of the language is foreseen in the fourth form. The analysis of the Ukrainian language textbook for the 4th form, edited by M.S. Vashulenko, showed that the didactic material contained therein was systematically selected, but was more aimed at fulfilling somewhat similar tasks.

In our opinion, the material that we offer for the Numeral processing by children will serve to find new ways of working out this part of the language with future teachers, as well as in the process of Ukrainian language lessons and other lessons in primary school. Modern realities of education renewal are encouraging the implementation of new approaches and in the selection of materials for the studying numerals and other parts of the language - both with junior students at school and with university students - future teachers. This experience might be the key to the formation of the New Ukrainian School, which is designed to implement a competence approach to language teaching/learning.

REFERENCES

- [1] Арполенко Г. П., Городенська К. Г., Щербатюк Г. Х. Числівник української мови. К.: Наукова думка, 1980. 241 с.
- [2] Вашуленко М. С., Дубовик С. Г., Мельничайко О. І. Українська мова. Підручник для 4 класу загальноосвітніх навчальних закладів з українською мовою навчання. За науковою редакцією академіка НАПНУ М.С.Вашуленка. К., 2015, 191 с. 2017. URL: <http://pidruchnyk.com.ua/654-ukrayinska-mova-vashulenko-dubovik-4-klas.html>.
- [3] Державний стандарт початкової загальної освіти. 2011. URL : <http://mon.gov.ua/content/Osvita/derj-standart-pochatk-new.pdf>.
- [4] Етимологічний словник української мови. В 7 т. К.: Наук. Думка, 1982.Т.1. С. 362
- [5] Івченко М.П. Числівники української мови. К.: Вид-во Київського ун-ту ім. Т. Г. Шевченка, 1955. 143 с.

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

- [1] Arpolenko G.P., Gorodenska K.G., Shcherbatiuk G.H. Chyshivnyk ukrayinskoji movy (Numerator of the Ukrainian language). K.: Naukova dumka, 1980. 241 s. (in Ukrainian)
- [2] Vashulenko M.S., Dubovik S.G., Melnychaiko O.I. Ukrayinska mova. Pidruchnyk dla 4 klasu zahalnoosvitnih nauchalnih zakladiv z ukrayinskoju movoju navchannia. Za naukovuju redakciju M.S. Vashulenska (Ukrainian language. Tutorial for the 4th form of general education institutions with the Ukrainian language of instruction) K., 2015, 191 s. 2017. URL: <http://pidruchnyk.com.ua/654-ukrayinska-mova-vashulenko-dubovik-4-klas.html>. (in Ukrainian)
- [3] Derzhavnyi standart pochatkovoji zahalnoji osvity (State standard of elementary general education). 2011. URL : <http://mon.gov.ua/content/Osvita/derj-standart-pochatk-new.pdf>. (in Ukrainian)
- [4] Etymologichnyi slovnyk ukrayinskoji movy (The etymological dictionary of the Ukrainian language). V 7 t. K.: Naukova dumka, 10982. T. 1. S. 362. (in Ukrainian)
- [5] Ivchenko M.P. Chyshivnyky ukrayinskoji movy (Numerals of the Ukrainian language). K.: Vyd-vo Kyjivskoho un-tu im. T.G.Shevchenka, 1955. 143 s. (in Ukrainian)



Оксана Цюняк,

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

Oksana Tsiuniak,

PhD in Education, Associate Professor, Department of Pedagogy of Primary Education, Vasyl Stefanyk Precarpathian National University (Ivano-Frankivsk, Ukraine)
tsiuniak33@gmail.com
ORCID ID 0000-0002-4573-1865

УДК 378:001.895.372.4

ДЕЯКІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ МАГІСТРІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ ДО ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Анотація. У статті акцентується увага на деяких аспектах формування готовності майбутніх магістрів початкової освіти до інноваційної діяльності у закладах вищої освіти. Мета статті – на основі узагальнення теоретичних та практичних засад професійної підготовки майбутніх магістрів початкової освіти обґрунтувати структурні компоненти, критерії та рівні їхньої готовності до інноваційної діяльності. Розкрито важливість урахування умов інноваційного освітнього середовища закладу вищої освіти щодо формування готовності майбутніх магістрів початкової освіти до інноваційної діяльності. Проаналізовано поняття інноваційного освітнього середовища; творча реалізація в освітньому процесі інноваційних технологій, спрямованих на формування готовності майбутніх магістрів початкової освіти до інноваційної діяльності. Емпіричне дослідження проводилось за допомогою використання методики «Здібності педагога до творчого саморозвитку» (І. Нікішина).

Ключові слова: інновації, інноваційна діяльність, майбутні магістри початкової освіти, заклад вищої освіти, професійна підготовка, творчий саморозвиток, інноваційне освітнє середовище.

SOME ASPECTS OF FORMATION OF PROFESSIONAL READINESS OF FUTURE MASTERS OF PRIMARY EDUCATION TO INNOVATIVE ACTIVITY IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

Abstract. The article focuses on some aspects of forming the readiness of future masters of elementary education for innovation activities in higher education institutions. The purpose of the article is to substantiate the structural components, criteria and levels of their readiness for innovation, basing on the generalization of theoretical and practical principles of professional training of future masters of elementary education. The importance of taking into account the conditions of the innovative educational environment of the institution of higher education regarding the formation of the readiness of future masters is revealed.

The concept of innovative educational environment, creative realization in the educational process of innovative technologies, aimed at forming the readiness of future masters of elementary education for innovation are analyzed. An empirical study was carried out using the method "Teacher's Ability to Creative Self-Development" (I. Nikishin).

Keywords: innovations, innovative activity, future masters of elementary education, institution of higher education, professional training, creative self-development, innovative educational environment.

ВСТУП

Постановка проблеми. Сучасний етап розвитку суспільства характеризується динамічними інноваційними перетвореннями в усіх сферах життєдіяльності людства, у тому числі й освіти. Стратегічні напрями інноваційних перетворень у галузі освіти визначені в Законах України «Про освіту» (2017), «Про вищу освіту» (2014), «Про інноваційну діяльність», Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті (2002), Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки (2014); Концепції Нової української школи (2016), Державному стандарті початкової освіти (2018), Наказі «Про внесення змін до Положення про порядок здійснення інноваційної діяльності в системі освіти України» (2015).



Сьогодні у системі вищої освіти України спостерігається тенденція до посилення інноваційності у сфері підготовки педагогічних кадрів, зокрема майбутніх магістрів початкової освіти. Адже розвиток науково-технічного прогресу, глобалізація і швидкоплинність змін сучасного суспільства потребує нової генерації спеціалістів, котрі: здатні швидко засвоювати і ефективно використовувати останні досягнення науки і техніки, що невпинно і стрімко розвиваються; уміють вирішувати нестандартні проблеми, що виникають у процесі їхньої професійної діяльності, та вдосконалювати свої професійні якості.

Слід зазначити, що майбутній магістр початкової освіти є водночас викладачем, учителем, організатором початкової освіти, активним учасником спілкування з учнями, батьками, колегами, дослідником педагогічного процесу, громадським діячем. Сучасні заклади освіти потребують фахівця, який не лише орієнтується в освітніх інноваціях, але й застосовує їх у своїй роботі, здатний до самореалізації та самостійного інноваційного пошуку, має високий рівень готовності до інноваційної діяльності, уміє генерувати оригінальні й ефективні для суспільства і сучасної школи ідеї, приймати оптимальні рішення в нетипових умовах, креативно мислити та діяти.

Формування готовності майбутніх магістрів початкової освіти до інноваційної професійної діяльності стає можливим за умов здійснення цілеспрямованої, спеціально організованої підготовки в закладах вищої освіти. Однак існує реальна суперечність: з одного боку, є законодавча та наукова база щодо інноваційних підходів до вирішення проблем сучасної освіти, з іншого, – цей процес гальмується недостатністю підготовки майбутніх фахівців до створення та впровадження інновацій. Тому формування готовності майбутніх магістрів початкової освіти до інноваційної діяльності є актуальною проблемою сучасності та має важливе педагогічне і соціальне значення.

МЕТА І ЗАВДАННЯ ДОСЛІДЖЕННЯ

Мета статті – на основі узагальнення теоретичних та практичних засад професійної підготовки майбутніх магістрів початкової освіти обґрунтувати структурні компоненти, критерії та рівні їхньої готовності до інноваційної діяльності.

Завдання:

1. Уточнити зміст поняття «інноваційне освітнє середовище» «інноваційна діяльність», «готовність майбутніх магістрів початкової освіти до інноваційної діяльності».
2. Розробити компоненти, критерії та рівні готовності майбутніх магістрів початкової освіти до інноваційної діяльності.
3. Здійснити діагностику рівня готовності майбутніх магістрів початкової освіти до інноваційної діяльності в закладах вищої освіти.

МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ

Для вирішення поставлених завдань використано теоретичні методи: аналіз і систематизація психолого-педагогічної та навчально-методичної літератури з метою визначення стану теоретичного обґрунтування проблеми формування готовності майбутніх магістрів початкової освіти до інноваційної діяльності у закладах вищої освіти. Методи емпіричного дослідження: педагогічні спостереження, бесіди, анкетування, тестування, педагогічний експеримент.

РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ

На сучасному етапі розвитку цивілізації особливу роль відіграє інноваційний потенціал суспільства, що зумовлює потребу в людях, здатних системно мислити, створювати принципово нові ідеї в різних галузях знань. Інновації в освіті – процес творення, запровадження й поширення в освітній практиці нових ідей, засобів, педагогічних та управлінських технологій, у результаті яких підвищуються показники (рівні) досягнень структурних компонентів освіти, відбувається перехід системи до якісно іншого стану [3, с. 339]. Як показує досвід, інноваційна діяльність є важливим складником сучасних реформ в освіті й одним із суттєвих чинників переходу до моделі інноваційного розвитку України загалом.

Сьогодні заклад вищої освіти виступає генератором ідей, моделей педагогічної діяльності, ініціатором і провідником інноваційних процесів в освітньому просторі. Зауважимо, що професійна підготовка майбутніх магістрів початкової освіти в умовах університету відповідатиме сучасному рівню тоді, коли зміст, форми і методи фахової, методичної та психолого-педагогічної підготовки будуть зорієнтовані на формування «інноваційного фахівця». Це забезпечується взаємозв'язком навчально-пізнавальної, наукової, пошуково-дослідницької та практичної підготовки майбутніх педагогів.

Доречно зазначити, що однією з вимог до інноваційності в системі освіти є формування інноваційного освітнього середовища. А. Каташов узагальнив різноманітні підходи до визначення поняття «освітнє середовище навчального закладу» та розглядає його як сукупність духовно-матеріальних умов функціонування закладу освіти, що забезпечують саморозвиток вільної й активної особистості, реалізацію творчого потенціалу студентів. Під «освітнім інноваційним середовищем» автор розуміє навчальне середовище, яке будується на принципах кооперації навчальної діяльності як рівноправної взаємодії студентів у невеликих групах, що об'єднуються для вирішення загального завдання і спільними зусиллями досягають взаємної згоди [6, 20 с.]. Н. Разіна стверджує, що інноваційне освітнє середовище – це комплекс взаємопов'язаних умов, які забезпечують освіту людини, формування особистості педагога з інноваційно-творчим мисленням, його професійну компетентність [10, с. 56]. На думку О. Шапран, інноваційне освітнє середовище – це педагогічно доцільно організований простір життєдіяльності, який сприяє розвитку інноваційного ресурсу особистості; інтегрований засіб накопичення і реалізації інноваційного потенціалу навчального закладу [12]. Л. Ващенко наголошує на тому, що головна місія



такого середовища полягає в генеруванні інноваційних потоків та нарощуванні інноваційного потенціалу кожного навчального закладу й системи загалом, збереження і локальних, і адміністративних новацій [1, с. 38].

Оцінка ефективності освітнього інноваційного середовища здійснюється за різними показниками з урахуванням структури даного феномена. Так, А. Каташов виділяє наступні параметри:

- результативність діяльності навчального закладу (рівень знань і загальнокультурного розвитку студентів; ступінь привабливості освітнього закладу й освітніх послуг; ступінь засвоєння нових технологій, програм, методик; взаємодія з вузами);
- комфортність (естетика середовища, санітарно-гігієнічне, фізіологічне обґрунтування режиму роботи; наявність ситуації вибору змісту, форм освіти; соціально-психологічний мікроклімат);
- забезпеченість навчальної діяльності (навчально-матеріальне обладнання, рівень організаційно-функціональної забезпеченості);
- характеристика кадрового потенціалу;
- рівень і характер управлінської діяльності [6].

Варто зазначити, що досі немає чітко визначених структурних компонентів інноваційного освітнього середовища. Але важливим є те, що науковці, вивчаючи компоненти інноваційного освітнього середовища, визначають особистість як найважливіший його елемент, як складну й відкриту систему, що постійно саморозвивається.

У контексті інноваційної стратегії навчально-виховного процесу у закладах вищої освіти суттєво зростає роль викладача, який забезпечує професійну підготовку майбутнього фахівця як безпосереднього носія новаторських ідей. Соціально-психологічна та професійна готовність викладача до творчої діяльності передбачає відкритість, багатоваріантність, гнучкість і динамізм, орієнтує на використання різноманітних форм роботи зі студентами. Викладач може виступати як автор, розробник, дослідник, користувач і пропагандист нових педагогічних технологій та теорій [1, с. 3-4). Успішне використання викладачем педагогічних інновацій вимагає моделювання й оптимізації процесів створення, засвоєння і застосування нових ідей та технологій. Етап створення педагогічних інновацій включає: визначення нового в системі педагогічних інновацій; опис, пояснення сутності педагогічного нововведення; визначення сукупності об'єктивних і суб'єктивних умов для оптимальної реалізації нових ідей; зіставлення пропонуваного нового з прийнятими критеріями педагогічних інновацій; локальне використання педагогічної інновації та її експертна оцінка. У роботі викладача закладу вищої освіти ефективними є такі форми роботи:

- відвідання відкритої лекції викладача, який використовує передові технології навчання, з подальшим аналізом;
- повідомлення викладачем про педагогічну знахідку, нові прийоми і способи роботи на засіданні науково-методичного семінару;
- використання записаних на відеомігнітофон лекцій, практичних занять, які проводили викладачі – ініціатори запровадження нового у процесі професійної підготовки фахівців;
- виступи викладача про досвід роботи колег на основі відвідування занять, бесід, спостережень;
- робота над навчальними посібниками, дисертаціями, монографіями з аналізом педагогічних інновацій.

Необхідно зазначити, що особливості поняття «інноваційна діяльність» розкриваються не тільки через аспекти оновлення традиційної системи навчання, а через характеристику індивідуального стилю діяльності педагога-новатора. Педагог, підготовлений до інноваційної професійної діяльності, володіє такими професійними й особистісними якостями, як: усвідомлення цілей освітньої діяльності в контексті актуальних педагогічних проблем; осмислена в контексті сучасності педагогічна позиція, уміння відповідно до нововведень у науці і практиці по-новому формулювати освітні цілі з предмета, певної методики, досягати й оптимально переосмислювати їх під час навчання; здатність вибудовувати цілісну освітню програму навчання й виховання, яка враховувала б індивідуальний підхід до дітей, освітні стандарти, нові педагогічні орієнтири; вміння поєднання вчителем реальних умов з вимогами особистісно зорієнтованої освіти, коригування освітнього процесу за критеріями інноваційної діяльності; здатність бачити індивідуальні здібності дітей і навчати відповідно до їхніх особливостей; уміння продуктивно, нестандартно організувати освітній процес, забезпечуючи розвиток творчості учнів через використання інноваційних технологій; застосування форм і методів інноваційного навчання, яке передбачає врахування особистого досвіду і мотивів вихованців; уміння аналізувати зміни в освітній діяльності.

Л. Даниленко розглядає інноваційну діяльність як процес «внесення нових елементів у традиційну систему, створення та використання інтелектуального продукту, реалізації нових оригінальних ідей у формі готового товару (послуги) на ринку; інноваційна освітня діяльність відповідно є процесом внесення якісно нових елементів в освіту» [3, с. 95].

У світлі нових вимог до особистості випускника закладу вищої освіти пріоритетними мають бути такі якості, як: компетентність, інноваційність, мобільність, індивідуальність, конструктивність.

У педагогічній літературі поняття «професійна готовність» має декілька значень. Найбільш поширеним є тлумачення: організувати щось; навчити тому, що необхідно; дати необхідні знання.

Розуміння поняття «готовність» у багатьох дослідників залежить від основних методологічних парадигм та теоретичних підходів. Учений Н. Левітов розглядає готовність на функціональному рівні та визначає її як



особливий психічний стан, цілісний прояв особистості [7, с. 131]. Сучасні дослідники М. Дяченко, Л. Кандибович характеризують готовність і як стан, і як інтегративну якість особистості. Вчені стверджують, що стан готовності є «настроєм» – пристосуванням можливостей особистості для успішних дій у певній [5]. В. Сластьонін розглядає професійну готовність як складний синтез взаємопов'язаних структурних компонентів: психологічна готовність (сформована спрямованість на педагогічну діяльність, установка на роботу в школі); науково-теоретична готовність (наявність необхідного обсягу педагогічних, психологічних, соціальних знань, необхідних для компетентної педагогічної діяльності); практична готовність (наявність сформованих на належному рівні професійних знань і вмінь); психофізіологічна готовність (наявність відповідних передумов для оволодіння педагогічною діяльністю, сформованість професійно значущих якостей); фізична А. Линенко визначає готовність до діяльності як інтегроване системою властивостей і відносин утворення особистості, що характеризує її вибірково прогнозуючу активність при підготовці та включенні до діяльності [8, с. 129]. Дослідник вважає, що така готовність виникає в результаті певного досвіду людини, який ґрунтується на формуванні позитивного ставлення до діяльності, усвідомленні мотивів і потреб у цій діяльності. На думку І. Дичківської, готовність до інноваційної педагогічної діяльності – особливий особистісний стан, що передбачає наявність у педагога мотиваційно-ціннісного ставлення до професійної діяльності, володіння ефективними способами і засобами досягнення педагогічних цілей, здатності до творчості та рефлексії. Авторка пропонує визначати готовність до інноваційної педагогічної діяльності за такими показниками: усвідомлення потреби запровадження педагогічних інновацій на рівні власної педагогічної практики; інформованість про новітні педагогічні технології, знання новаторських методик роботи; зорієнтованість на створення власних творчих завдань, методик, проведення експериментальної роботи; готовність до подолання труднощів, пов'язаних зі змістом та організацією інноваційної діяльності; володіння практичними навичками освоєння педагогічних інновацій та створення нових [4].

Професійна підготовка майбутніх магістрів початкової освіти до інноваційної діяльності у закладах вищої освіти повинна починатися з формування в них ціннісного ставлення до майбутньої професійної діяльності, наявності відповідних мотивів, індивідуально-особистісних та соціокультурних факторів, формування особистісного та науково-педагогічного світогляду, володіння комплексом науково-інноваційних методів, усвідомлення своєї професійної неповторності, бажання передачі досвіду іншим, здатності до інтеграції наукових знань, вільного володіння хоча б однією іноземною мовою, участі у міжнародних наукових проектах, метою яких є комплексне всебічне осмислення освітянського досвіду та найкращих практик у сфері європейських інтеграційних досліджень в Україні. У закладах вищої освіти повинні створюватися відповідні умови для підготовки компетентного фахівця, зорієнтованого на інноваційну діяльність, постійний професійний розвиток, що забезпечить у подальшому високий рівень конкурентоспроможності, продуктивності професійної діяльності і, як наслідок, – кар'єрне зростання та самореалізацію.

Учасники інноваційного процесу, крім готовності і прагнення впроваджувати новації, повинні мати належну кваліфікацію для виконання покладених на них обов'язків. Як свідчить практика, нерідко буває, що педагог може успішно реалізувати в навчальному процесі вимоги програми, володіти різноманітними методиками навчання й виховання, але при цьому не відчувати потреби в нововведеннях саме через відсутність у структурі особистості творчого потенціалу. Тому необхідною умовою ефективною інноваційної діяльності є спеціальна підготовка педагога, осмислення ним досвіду такої діяльності, внутрішня налаштованість на пошук та досягнення нового. Об'єктивним процесом цілеспрямованої підготовки магістрів до апробації, впровадження педагогічних інновацій є: їхня адаптація до навчання у закладах вищої освіти та формування мотивації до фахової діяльності; використання інноваційних методів у процесі вивчення дисциплін професійно зорієнтованого та практичного циклів підготовки, надання навчальному процесу творчого, інноваційного характеру; поглиблення інтеграції психолого-педагогічних та методичних дисциплін; фундаменталізація підготовки з урахуванням специфіки діяльності майбутніх магістрів початкової освіти; застосування в навчальному процесі інноваційних інформаційних технологій; використання системного принципу навчання майбутніх фахівців проектування, створення і часткової перевірки моделей роботи у вигляді загальної схеми або плану діяльності.

Результати емпіричного дослідження

Необхідною умовою здійснення інноваційної діяльності є цілеспрямована організація процесу професійної підготовки майбутніх магістрів початкової освіти в закладах вищої освіти, оскільки «... інновації – це цілеспрямована реалізація того потенціалу, який міститься у творчості особистості» [9, с. 154-162].

Теоретичний аналіз досліджуваної проблеми дозволив виокремити один із основних компонентів готовності майбутніх магістрів початкової освіти до інноваційної діяльності, а саме: особистісний компонент (здібності до творчого саморозвитку). Кожен майбутній магістр початкової освіти повинен розвивати здібності, керувати особистим удосконаленням та удосконаленням інших, забезпечувати перспективу внутрішнього росту, творчо підходити до вирішення складних професійних ситуацій і виявляти вміння діяти не за зразком, а оригінально, передбачати новизну при прийнятті рішень, вміти реалізувати свій творчий потенціал. Для визначення здібностей майбутніх магістрів початкової освіти до творчого саморозвитку використано методику «Здібності педагога до творчого саморозвитку» (І. Нікішина).

У процесі професійної підготовки у майбутніх магістрів початкової освіти проявляються здібності й уміння, якими визначається рівень професійної інноваційної діяльності. Наявність творчих здібностей у майбутніх магістрів початкової освіти є важливим чинником професіоналізму, передумовою досягнення успіху у майбутній інноваційній діяльності. Аналіз здібностей особистості дозволяє виявити їхню психологічну структуру, виокремити такі компоненти, які можуть бути індикаторами відповідних здібностей і сприяти формуванню



готовності до інноваційної діяльності. Аналіз науково-педагогічних досліджень, власні спостереження дають змогу визначити два рівні готовності до інноваційної діяльності: достатній і високий.

При визначенні вибіркової сукупності (необхідної кількості магістрантів для здійснення експерименту) нами було задіяно магістрантів педагогічного факультету Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника. Для досягнення достовірності результатів дослідження ми визначили мінімально необхідну кількість магістрантів, яка була задіяна в експериментальному дослідженні. Перед початком анкетування ми умовно поділили магістрантів на дві групи – контрольну (КГ) та експериментальну (ЕГ). Оскільки нами визначено два рівні сформованості готовності до інноваційної діяльності – достатній і високий, ми узгодили їх зі шкалою анкети. До достатнього рівня віднесено відповіді, які налічують від 15 до 54 балів – зупинений саморозвиток; відсутня система саморозвитку; до високого – від 55 до 75 балів – активний саморозвиток.

У процесі експериментального дослідження респондентам пропонувалося відповісти на низку запитань. Кожному варіанту відповіді відповідає бальна оцінка за п'ятирозрядною шкалою.

Результати дослідження показали, що 75% (69 магістрантів від загальної кількості 92 осіб контрольної групи) мають достатній рівень прояву здібностей до творчого саморозвитку; 25% (23 магістранти) – високий рівень прояву здібностей до творчого саморозвитку (див. рис. 1).

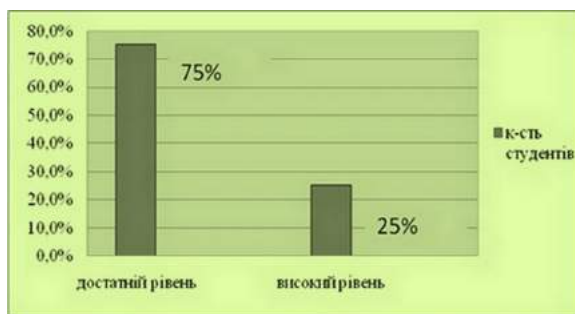


Рис. 1. Рівні прояву здібностей до творчого саморозвитку КГ

Відповідно до окресленого вище алгоритму ми визначили рівні експериментальної групи (88 осіб) на етапі констатувального експерименту. Виявилось, що 26,1% (23 магістранти) експериментальної групи мають достатній рівень прояву здібностей до творчого саморозвитку; 73,9% (65 магістрантів) – високий рівень прояву здібностей до творчого саморозвитку (див. рис. 2).

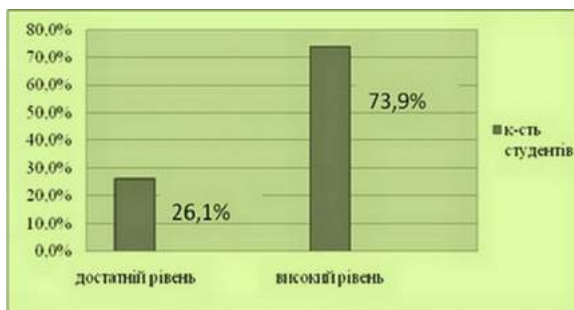


Рис. 2. Рівні прояву здібностей до творчого саморозвитку ЕГ

Результати констатувального етапу педагогічного експерименту дозволили зробити загальний висновок про потребу вдосконалювати рівень готовності до інноваційної діяльності майбутніх магістрів початкової освіти у ЗВО.

Групи магістрантів	Рівні	Здібності до творчого саморозвитку	
		к-сть	%
КГ n ₁ =92	Високий	23	25
	Достатній	69	75
Всього			92
ЕГ n ₂ =88	Високий	65	73,9
	Достатній	23	26,1
Всього		88	100

Загальна характеристика рівнів готовності майбутніх магістрів початкової освіти до інноваційної діяльності (КГ та ЕГ) на етапі констатувального експерименту



Як видно з таблиці, більшість магістрантів усвідомлюють необхідність розвитку рівня готовності до інноваційної діяльності. Проте на сучасному етапі організація навчально-виховного процесу у ЗВО поки що не спрямована на систематичну роботу з формування готовності до інноваційної діяльності.

Аналіз результатів формувального експерименту показав, що в експериментальній групі, порівняно з констатувальним експериментом, значно зросла кількість майбутніх магістрів початкової освіти із високим рівнем ціннісних орієнтацій – з 58 (65,9 %) до 69 (78,4 %) осіб. Кількість магістрантів з достатнім рівнем зменшилась з 30 (34,1 %) до 19 (21,6 %). Кількість магістрантів із високим рівнем мотивації професійної діяльності збільшилася з 63 (71,6 %) до 82 (93,2 %) осіб. Кількість магістрантів із достатнім рівнем зменшилася з 25 (28,4 %) до 6 (6,8%) магістрантів. Кількість магістрантів із високим рівнем здібностей до творчого саморозвитку збільшилася з 65 (73,9 %) до 81 (92 %); із достатнім рівнем зменшилася відповідно з 23 (26,1 %) до 7 (8 %).

Аналізуючи отримані дані, ми дійшли висновку, що проблема формування готовності майбутніх магістрів початкової освіти до інноваційної діяльності залишається актуальною.

ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

Таким чином, формування готовності майбутніх магістрів початкової освіти до інноваційної професійної діяльності стає можливим за умов здійснення цілеспрямованої, спеціально організованої підготовки у закладах вищої освіти, важливими аспектами якої є: розуміння необхідності використання інноваційних ідей, інноваційних методів та технологій навчання, прагнення досягти успіху в інноваційній діяльності; урахування інноваційного освітнього середовища закладу вищої освіти (наявність відповідної матеріальної і навчально-методичної бази, відображення ідей щодо використання педагогічних інновацій у методиці викладання навчальних дисциплін); обґрунтування змісту, форм, методів та засобів професійної підготовки майбутніх магістрів початкової освіти до інноваційної діяльності у закладах вищої освіти; творча реалізація в освітньому процесі інноваційних технологій, спрямованих на формування готовності майбутніх магістрів початкової освіти до інноваційної діяльності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

- [1] Ващенко Л. Інноваційне середовище післядипломної педагогічної освіти. Післядипломна освіта. 2012. № 1. URL: <http://www.sportpedagogy.org.ua/html/journal/2010-09/10soitpt.pdf>.
- [2] Ващенко Л. Рівні розвитку інноваційного середовища. Директор школи. 2008. № 5. С. 3–4.
- [3] Даниленко Л. Менеджмент інновацій в освіті. Київ: Шкільний Світ, 2007. 120 с.
- [4] Дичківська І. М. Основи педагогічної інноватики: навч. посіб. Рівне : Зелент. 2001. 222 с.
- [5] Дьяченко М. Л, Кандибович Л. А. Психологические проблемы готовности к деятельности. Минск: Изд-во БГУ, 1976. 176 с.
- [6] Каташов А. І. Педагогічні основи розвитку інноваційного освітнього середовища сучасного ліцею: автореф. дис.кандидата пед. наук: Луганськ, 2001. 20 с.
- [7] Левитов Н. Д. Психологическое состояние беспокойства, тревоги. Вопросы психологии. 1969. № 1. С.131–138.
- [8] Линенко А. Ф. Готовність майбутнього вчителя до педагогічної діяльності. Педагогіка і психологія. 1995. № 1. С.125–132.
- [9] Огієнко О. І. Формування готовності до інноваційної діяльності як важлива складова професійної підготовки майбутнього вчителя. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології, наук. журнал СумДПУ імені А.С.Макаренка. № 7 (33) 2014. С. 154–162.
- [10] Разіна Н. О. Акмеологічний підхід до розвитку професіоналізму сучасного педагога в інноваційному освітньому середовищі середньої школи. Вісн. наук. шк. педагогів «АКМЕ». 2009. Вип. 3. <http://www.sportpedagogy.org.ua/html/journal/2010-09/10soitpt.pdf>.
- [11] Слостенін В. А, Подымова Л. С. Педагогика: инновационная деятельность. Москва: Магистр, 2003. 308 с.
- [12] Шапран О. І. Створення інноваційного освітнього середовища в процесі професійної підготовки майбутнього вчителя. URL:<http://www.sportpedagogy.org.ua/html/journal/2010-09/10soitpt.pdf>.

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

- [1] Vashhenko L. Innovacijne seredovyshhe pisljadyplomnoji pedagoghichnoji osvity (Innovative environment of postgraduate pedagogical education). Pisljadyplomna osvita. 2012. № 1. URL: <http://www.sportpedagogy.org.ua/html/journal/2010-09/10soitpt.pdf>. (in Ukrainian)
- [2] Vashhenko L. Rivni rozvytku innovacijnogho seredovyshha (Levels of innovation environment development). Dyrektor shkoly. 2008. № 5. S. 3–4. (in Ukrainian)
- [3] Danylenko L. Menedzhment innovacij v osviti (Management of innovations in education). Kyjiv: Shkilnyj Svit, 2007. 120 s. (in Ukrainian)
- [4] Dychkivjska I. M. Osnovy pedagoghichnoji innovatyky (Fundamentals of pedagogical innovation): navch. posib. Rivne : Zelent. 2001. 222 s. (in Ukrainian)
- [5] Djjachenko M. L, Kandybovyh L. A. Psykhologhycheskye problemy ghotovnosti k dejateljnosti (Psychological problems of readiness for activity). Mynsk: Yzd-vo BGhU, 1976. 176 s. (in Ukrainian)
- [6] Katashov A. I. Pedagoghichni osnovy rozvytku innovacijnogho osvitnjogho seredovyshha suchasnogho liceju (Pedagogical bases of development of innovative educational environment of modern lyceum): avtoref. dys.kandydata ped. nauk: Lughansjk, 2001. 20 s. (in Ukrainian)
- [7] Levytov N. D. Psykhologhycheskoe sostojanye bespokojstva, trevoghy (The psychological state of anxiety, anxiety). Voprosy psykhologhyy. 1969. № 1. S.131–138. (in Russian)
- [8] Lynenko A. F. Ghotovnistj majbutnjogho vchytelja do pedagoghichnoji dijajlnosti (Readiness of the future teacher to pedagogical activity). Pedagoghika i psykhologhija. 1995. № 1. S.125–132. (in Ukrainian)



- [9] Oghijenko O. I. Formuvannja ghotovnosti do innovacijnoji dijalnosti jak vazhlyva skladova profesijnoji pidghotovky majbutnjogho vchytelja (Formation of preparedness for innovation as an important component of the future teacher's professional training). *Pedagoghichni nauky: teorija, istorija, innovacijni tekhnologhiji, nauk. zhurnal SumDPU imeni A.S. Makarenka*. № 7 (33) 2014. S. 154–162. (in Ukrainian)
- [10] Razina N. O. Akmeologhichnyj pidkhid do rozvytku profesionalizmu suchasnogho pedagogha v innovacijnomu osvithnomu seredovysshi serednjoji shkoly (Acmeological Approach to the Development of the Professionalism of a Modern Teacher in an Innovative Educational Environment of High School). *Visn. nauk. shk. pedagoghiv «AKME»*. 2009. Vyp. 3. <http://www.sportpedagogy.org.ua/html/journal/2010-09/10soitpt.pdf>. (in Ukrainian)
- [11] Slastěnyñ V.A., Podymova L. S. Pedagoghyka: ynnovacyonnaja dejateljnostj (Pedagogy: innovative activity). Moskva: Maghyst, 2003. 308 s. (in Russian)
- [12] Shapran O. I. Stvorennja innovacijnogho osvithnogho seredovyssha v procesi profesijnoji pidghotovky majbutnjogho vchytelja (Creation of an innovative educational environment in the process of professional training of the future teacher). URL:<http://www.sportpedagogy.org.ua/html/journal/2010-09/10soitpt.pdf>. (in Ukrainian)



Розділ III. Проблеми навчання і виховання молодших школярів в умовах гірської школи

doi: 10.15330/msuc.2018.18.148-153

**Tetyana Blyznyuk,**

PhD in Education, Associate Professor,
Department of Pedagogy of Primary Education,
Vasyl Stefanyk Precarpathian national university
(Ivano-Frankivsk, Ukraine)

Тетяна Близнюк,

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри
педагогіки початкової освіти,
ДВНЗ «Прикарпатський національний університет
імені Василя Стефаника»
(м. Івано-Франківськ, Україна)
blyztan@yahoo.com
ORCID ID 0000-0002-0558-2201

Researcher ID <http://independent.academia.edu/TetyanaBlyznyuk>

УДК 37.01.37.048.4:37.

ENHANCING PRIMARY SCHOOL STUDENTS' FOREIGN LANGUAGE COMPETENCE BY MEANS OF SMALL FORMS OF FOLKLORE

Abstract. The article deals with the issue of enhancing primary school students' foreign language competence by means of small forms of folklore. In today's multicultural space we can feel reassessment of existing paradigms of education in view of globalization changes, interstate cooperation in cultural and educational spheres. The article highlights the problem of students' adaptation to foreign cultural environment, the contents of ethnographic knowledge, small forms of folklore in particular, the needs of modern European and global integration. So the paper analyzes and interprets the urgent idea of using ethnographic materials, including folk art, in enhancing students' foreign language competence while teaching Humanities and Arts subjects in primary school, particularly in native and foreign languages, reading, science, music, manual work, etc.

The didactic material presented by the researcher might be used in the process of teaching English language and literature in the system of university training, and for the development of cognitive activity of primary school students at the lessons of English, extra curricular activity, and more.

Keywords: primary school, multicultural environment, folklore, foreign language competence, ethnographic material, primary school students, English lessons.

ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ МАЛИХ ФОЛЬКЛОРНИХ ЖАНРІВ

Анотація. У сучасному полікультурному просторі відбувається переоцінка існуючих парадигм навчання з урахуванням глобалізаційних змін, міждержавної співпраці в культурно-освітній сфері. Особливо на часі є проблема адаптації учня до іншомовного культурного середовища, змісту етнографічних знань до потреб сучасної європейської та світової інтеграції. Тому актуальною вважаємо ідею використання етнографічних матеріалів, зокрема їх малих фольклорних жанрів, у процесі формування іншомовної комунікативної компетентності учнів під час навчання іноземної мови у початковій школі. Шлях інтеграції етнографічних знань, зокрема українського та англійського фольклору, автор вбачає у розробці й реалізації на уроках англійської мови скоординованих навчально-методичних рекомендацій до ознайомлення учнів із культурним надбанням українського народу та англомовних етносів.

Стаття спрямована на доцільність впровадження елементів іншомовної народної культури під час роботи з майбутніми вчителями та учнями початкової школи; пропонує методи порівняння культур різних етносів; демонструє ефективність використання малих форм фольклору у формуванні іншомовної компетентності школярів; знайомить студентів з культурним надбанням, звичаями та традиціями англомовних країн. Автор наголошує на необхідності впровадження інноваційних методів та інструментів навчання (дослідження, опитування, картографування тощо).

Дидактичний матеріал, представлений дослідницею, може бути використаний у процесі навчання англійській мові та літературі у системі підготовки студентів до роботи у початковій школі, а також для розвитку пізнавальної діяльності учнів початкової школи на уроках англійської мови, позакласної навчальної діяльності тощо.

Ключові слова: учні початкової школи, іншомовна компетентність, фольклор, малі фольклорні жанри, іншомовне культурне середовище, уроки англійської мови.



INTRODUCTION

Education of any foreign language, which is a means of international communication, today has become one of the main vectors of improving modern education in Ukraine. Training skilled specialists at higher educational establishments and their readiness to implement gained linguistic knowledge at schools requires from pedagogical science the increased attention to formation of students of different age-groups foreign language competence (FLC), which is the main condition for the practical command of a foreign language. The peculiarities of the process of forming FLC are based on the modern concepts of its teaching. Attracting the cultural aspect to language learning is extremely important, as modernity dictates the use of language studies based on the spiritual values of the native land other peoples.

In modern teaching concepts, the foreign language is seen as a reflection of the culture of the people, and the mastery of a foreign language - as a mastering a foreign language culture and the assimilation of spiritual values.

Universal values of folklore are considered as the acquisition of world civilization, accumulated over a long period of human history, illustrating the results of domestic scholars in the research works by I. Bekh, L. Bondar, M. Boryshevskyi, O. Budnyk, Yu. Rudenko, V. Kononenko, V. Strumanskyi, R. Skulskyi, and others.

In the process of acquaintance with the traditions and customs, ethnic parenting experience it is useful to analyze the common and distinctive features in educational systems of individual nations or states. "With all the differences of education systems established in European nations - said H. Vaschenko - there is much in common between them. In their development we can see a common way, priority of certain educational trends at certain periods of time, replacing some trends with others [2]. Unfortunately, the problem of enhancing primary school students' foreign language competence by means of comparing small forms of folklore of different cultures is not sufficiently solved. This determines the relevance of the problem we are facing.

AIM AND TASKS RESEARCH

The paper is aimed at introducing folk culture to teachers and primary school students; providing methods of contrasting and comparing folk cultures; demonstrating efficiency of using small forms of folklore in enhancing children's foreign language competence; acquainting students with cultural traditions of other countries; introducing innovative methods of social science inquiry tools (research, survey, mapping, etc.).

RESEARCH METHODS

Preparing the material for the article, we turned to the analysis of scientific and educational-methodical literature, questionnaires and pedagogical experiment.

RESEARCH RESULTS

Why Teach Folk Arts and Folklife at schools? Family and local culture are often the first things children learn. Our beliefs, customs, attitudes, and traditions are rooted in where we grow up, what our families teach us, and what our communities share with us. All children in Ukraine learn about local and state history as part of their educational curriculum, but history is often taught in isolation from what children learn at home. By tying languages, folk arts and folklife into the regular curriculum, you can show students and their parents that there are connections between their own cultures and those of people around the world. The English lessons can be designed to help our students meet state educational standards and expectations. These lessons are also designed to help our students to use their homes, neighborhoods, and even schools as living laboratories. Arts and culture programs in the English classroom have been proven to booster student self-esteem, to introduce teachers to methods that reach their students' multiple intelligences, and to engage parents and family members in their children's learning foreign languages.

Moreover, The State standard of primary education emphasizes that the purpose of foreign language education is the formation of a foreign language communicative competence for direct and indirect intercultural communication, which ensures the development of other key competencies and satisfaction of the various life needs of the learner. The learner perceives information provided in a foreign language under the conditions of direct and indirect intercultural communication, and critically assesses such information; understands read foreign texts of different kinds for information or emotional satisfaction, uses read information and critically evaluates it; provides information, expresses thoughts, feelings and attitudes, interacts with other learners orally, in writing and in real time using a foreign language [4].

Definitions of folk vocabulary and traditional arts are learned as part of the cultural life of a community. Community members share at least one thing in common and often more. Common traits include ethnic heritage, language, religion, occupation, or a geographic region. A community's traditions are shaped by shared aesthetics and values and are passed down from generation to generation, most often from family member to family member or community member to community member. The primary means for learning folk and traditional arts we believe is through observation, conversation, and practice.

Folk arts often influence popular arts and culture. Folklife includes traditions, practices, beliefs, and customs that are passed from person to person within a defined community. Folklife is based also on patterns, but these patterns often vary over time and space. Folk practices and customs, like traditional styles of clothing, often enter popular culture and are sometimes adapted by formal culture. Similarly, popular culture and formal culture often influence folk practices. A good example of the fluidity between these categories is the way a local legend about a local landmark (folk) might be recreated by local media (television or in the movies) and later used by community educators at kindergartens, schools, developmental groups or clubs and even printed in a tourist brochure by the local government. Community also includes families, neighborhoods, geographic regions, religious organizations, ethnic or cultural groups, and/or occupations. A school also functions as a community and has its own traditions and customs



that are passed down and between community members: teachers, staff, students, and parents. English lessons in this guide might be designed to explore the culture of your school community.

To enrich students' knowledge of ethnic differences of the various European and world nations, their features, diversity of folklore genres and its educational potential, we have to encourage them to various searches and feasible ethnographic scientific activities. Introducing students to folklife we put forward several objectives, for example, offer them the theme of change; introduce research skills; help students create complete speeches; enhance oral language/speaking skills or skills in summarizing knowledge; foster awareness of cultural traditions and folk culture of certain countries, etc.

If the work flows smoothly, we might definitely get the outcomes: the students will be able to identify folklore genres; students will use written and oral sources to create researches; students will work in teams and present short oral reports; students will be able to explain how the changes and cultural heritage affect their personal life.

In Ukraine, well-known are attempts to study and analyze national heritage of children education abroad, particularly in Poland, Britain, France, Canada, the United States and more [6].

Family stories and tales might be some of the most common examples of folk culture. These stories are familiar to us whether we have grown up in a city, a suburb, or the country. Every family has stories about everyday and memorable events and special holidays. Families may also tell urban legends, folk tales, and tales about family members or local characters, animals, etc. Urban legends are stories that are told as true, almost always as happening to "a friend of a friend" and usually have some local detail which makes them believable. Folk tales are stories that are a bit fictional. Fairy tales are folk tales. These stories often have a moral and always have a beginning, middle, and an end. They may include magic helpers or special tasks. Humans and animals are main characters. Tales are stories where some elements are exaggerated, for example, the "the tallest man in the world." Their potential in enhancing students' foreign language competence is incredible.

Let's take, for example, the content of Ukrainian folk tale "Cinderella," which British people know as well. The main idea of these tales is the glorification of hard work, humility, patience, obedience, and other well-known spiritual values. All fairy tales actually have the same storyline and characters, but the piece of work of every nation is characterized by a deep ethnographic difference.

Ideas for the formation of children's personal meaningful values and orientations can be found in many Ukrainian folk tales where hard work of a person is praised while laziness and indifference are condemned ("Grandfather's and Grandma's daughters", "Cock and two mice", "Turnip", "How a man taught a lazy woman" and many others). For example, the fairy tale "Turnip" promotes the idea of teamwork, as according to the folk aphorisms – "A friend in need is a friend indeed", "United we stay, divided we fall", "No pains no grains", and others.

Using tales at the English lessons in primary schools, we not only make the classes fascinating but also enhance students' skills in summarizing knowledge, foster their awareness of cultural traditions and folk culture. Moreover, the students will use written and oral sources to research family stories; tell a personal experience story improving own foreign language competence; students will dramatize tales and be able to recognize different types of folktales.

Games of ethnographic content. The importance of using role-playing games in the learning process noted both Ukrainian and foreign scientists. Especially relevant is this kind of work with elementary and primary school students. Complementing traditional ways of learning, games promote spontaneous mastering vocabulary, grammar, deepening the acquired knowledge to use them in different kinds of speaking, listening, reading, speaking and writing.

It is a good idea to conduct with children the didactic game "What profession is the subject?" For this reason, we can use Ukrainian folk riddles as a perfect example of small forms of folklore: Dry wood is singing merrily so the horse is dancing - Dry tree is singing so funny that the horse's tail upon the bank nods (Violin); A cow is running, it is fat and strong, and behind it calves-twins - cow runs smooth, healthy, and her calves - they are twins (Train); Small and white running in black field and leaving line behind - small, little white, on a black field and trail leaves plyhaye (Chalk).

Teachers use the game as an invaluable means of transferring grammatical or lexical material to students. You can use it to monitor the accuracy of certain students mastering the material. Before offering such tasks to students, it is advisable to ask ourselves the following questions: What do I want to teach students through this game? Which skills do I want to check in the game? or more. Various games and similar interesting tasks can activate all types of language skills of primary school students and can be used for individual and group work with them.

This material will help diversify the process of learning English in class. We recommend teachers to use games at different stages of the lesson: at its beginning to get students into the atmosphere of a foreign language, in the middle to explain new material and check new skills, or for short relaxation warming-up period in a game, etc. Using games is a nice addition and diversification of English work during extracurricular activities, contests, competitions, creative festivals, charity events in schools and so on.

Proverbs and sayings at English lessons. Other good examples of usage small forms of folklore are proverbs, sayings and tongue twisters at foreign language lessons in primary school. They are of a great importance as well as other samples, because teaching children, the teacher implements a number of practical experiences. One of them implies drilling students correct sounds pronunciation, developing their speech apparatus, memory and concentration skills in foreign language speaking activities and so on. Proverbs and sayings are an indispensable factor in foreign language training or phonetic preparatory stage to accept foreign language texts.



First proverbs go back to ancient times. Many of them appeared even when there was no written language. I. Franko wrote in the work of "Galician folk proverbs" that proverb is the collective mind of the people. The Eastern peoples call the proverb "the colors of the language, strung with pearls", and the British, the French and the Italians say that proverbs are "the fruits of experience" [3]. The proverb as a self-righteous utterance carries unconditional truth without application to a life situation. Each of them is a moral law that is unconditional for any person whose action extends not to a particular event, but to the whole period of human existence. This is a national "commandment", a certain "code", a set of rules that people must observe in their everyday lives.

However, different nations have their own wisdom. Studying English at school, students simultaneously get acquainted with the culture of England and English-speaking countries, with the nature of the people, his mentality. The nature of the people and the peculiarities of his language affect each other. Ukrainian people are friendly, hard-working, patient, hospitable, ready to help each other, conscientious, patriotic, and funny. The Englishmen are rational, hardworking, freedom-loving, independent, restrained. The "Western soul" is much more rational, organized, organized by the mind of civilization than the Ukrainian soul, in which the irrational, unorganized and disorderly element always remains.

It is very motivating to study English in situations in which students can see something different or common in the characters of English and Ukrainian. For example, expressing gratitude for a welcoming reception in English sounds more often than in Ukrainian. But the English do not express thanks to the involvement of the promoters with the hosts. Analyzing the meaning of proverbs and sayings in the Ukrainian and English languages, we immediately see many common features in the philosophical understanding of human life, in moral benchmarks and in the assessments of such different peoples.

Let's take a closer look at the proverbs, with such important topics as family, friendship and good-neighborly relations and more. English proverbs show individualism, a tendency to inviolate privacy, "Love your neighbor, but because of the high tines" (Love your neighbor, yet pull not down your fence); "When the fence is between friends, then friendship can be eternal" (A hedge between keeps friendship green); "Let the whole world flutter, but let me rest in my court" (Let the world wag and take mine in ease in mine inn). At the same time, the British attach great importance to the power of human unity, friendship, with the consent: "Together we will stand, and in a different way we will die" (United friend, in a misfortune, is a real friend) (A friend in need is a friend really). There is a lot of similarity about the value of friendship in the Ukrainian language: "There is no one in the world above the friend of the old man", "How will it be desperate - know a friend", "A man without friends - a tree without roots", "A man without a friend - that food without salt".

A comparative analysis of the proverbs of these two nations makes it possible to get a clearer picture of the features of their national character and mentality. Here are some more common proverbs and sayings that are designed to help the teacher to perform tasks related to improving the pronunciation of sounds and speech apparatus to organize the work of junior students.

Friends and friendship

A friend in need is a friend indeed.

(В лиху годину пізнаєш вірну людину.)

Live and learn. (Вік живи — вік учись.)

Household Chores:

All is well that ends well.

(Гарний кінець — доброї справи вінець.)

Never put off till tomorrow what you can do today.

(Сьогоднішня робота на завтра не відкладається.)

Englishman's Home:

East or West home is best.

(В гостях добре, а дома краще.)

There is no place like home.

(Краще рідної землі немає.)

Around the city:

Rome was not built in a day.

(Не відразу Київ будувався.)

As clear as a day.

(Ясно як день.)

At Your Service:

Everything is good in its season.

(Кожному овочу свій час.)

An apple a day keeps a doctor away.

(Хто яблуко щодня з'їдає, того лікар минає.)

Look Back:

As you sow, so shall you reap.

(Що посієш — то пожнеш.)

Better late than never.



(Краще пізно, ніж ніколи.)

Learn About The Choose an author as you choose a friend.

World Around: (Обирай письменника, як друга.)

Tastes differ.

(Про смаки не сперечаються) [1].

Only when students understand the meaning of words and can read them separately, you can try to foster their speedy and quality execution. This task is rather complicated for the youngest students. Thus it is not surprising that perhaps not every child will cope with it perfectly.

V.O. Sukhomlynsky gave a very important reasoning for attracting children to the spiritual wisdom of the people. At Pavlyshivska school, students studied and recorded proverbs, as well as independently created them, looking at real life situations. According to V. Sukhomlynsky, this work "contributed to the expansion of their outlook and the creation of practical skills in research work" [5].

Analyzing foreign language features, in today's conditions it is advisable to extend the scope of its educational impact on the student, fully use the potential of foreign language so that it is actively promoted intercultural dialogue in various fields of human activity, mutual understanding of peoples, countries, social systems, generalization of achievements of national cultures in the development of human culture and the enrichment of spiritual values created by different nations and humanity as a whole.

Hopefully, such material as small forms of folklore serve as an encouraging factor in terms of solving the problem of providing conditions for multicultural education, mutual progressive ideas of ethnic parenting, human adaptation to foreign language cultural environment tolerant attitude to the creative heritage of different nations through the lens of national identity, language, traditions and folklore. We believe noteworthy is the experience in studying and popularizing Ukrainian folk art in the context of teaching English, beginning with the school first stage, and integrated lessons of English language and reading (the native language).

Folk music is eventually found in every family and community of a nation. Songs that are familiar like "Happy Birthday to You," holiday songs, religious songs and game songs are often passed from person to person rather than being taught formally. Some folk songs are taught at schools, and some songs that begin as popular songs become folk songs over time. Folk songs are most easily identified by their variations, such as changes in words or slight changes in melody. Sometimes new verses are added; sometimes older verses are deleted. The ways that folk songs are transmitted, or passed down, often resembles "The Telephone Game," where the original content changes as it gets passed from one person to the next. Popular songs are usually recorded and sold commercially; the recording fixes the lyrics, the melody, and the verses. More formal songs are often learned at school, like the national anthem of Ukraine, but even formal songs may be sung in a variety of places.

Discovering Folk Arts in Everyday Life. Folk arts are a part of everyone's life, even if we don't think about them as arts. Have you ever taken your students to a festival, made them tell a scary story, celebrated a holiday by making a special dish, worn a costume, done a special dance, decorated the classroom or even school for a holiday, or sung a folk song? If the answer is "yes, then you have participated in making, using, or enjoying folk arts. This work provided at the English lessons will help teachers and students discover folk arts together with their families, at their homes, through stories, games, and familiar objects, and even with food. Each lesson can be taught alone or linked together as a unit in which folk culture and folk arts through small forms folklore will provide a basis for teaching local and world culture.

Indisputably, folklore with its small forms is a great source of information on any culture but it may also be a source of authentic language materials in the ESL class. Collie and Slater [6] enumerate four crucial reasons for incorporating literature, including folk tales, into English lessons. First and foremost, it consists of written material that deals with fundamental human issues and in most cases its relevance moves with the passing time. Secondly, for those language learners who will never be able to visit the country where English is spoken, folk tales are a perfect way to broaden their understanding of the way of life there. Therefore, the reader has an opportunity to observe their emotions, customs, beliefs, acts or environment which altogether expand one's insight into the structure of a real society. When it comes to the language used in folk texts it has to be stated that, in most cases, it is dissimilar to the way people speak nowadays. Yet, the teacher can freely use graded readers, which are available online, starting from primary and elementary level with appropriate language difficulty. Individual lexical or syntactical items are more memorable only in well-chosen and appropriate context. Additionally, using literature fosters the personal involvement in readers as they imaginatively get involved in the story and shift the focus of attention beyond the mechanical aspects of the foreign language system like they usually do when working with the regular book. Therefore, such activities can be used for enhancing students' foreign language competence and language skills.

CONCLUSIONS AND PROSPECTS FOR FURTHER RESEARCH

There are many strong reasons for enhancing students' foreign language competence in primary school shaped by the objectives, values, beliefs, skills, etc., at the English lessons. First and foremost the study of students' progress of English through small forms of folklore brings into focus not only their success but also development of their personal taste and beauty. Connected with the question of taste is one of cultural privileging. A study of local and world culture introduces students to a body of aesthetically challenging works that are well known but every new time they deal with it they discover something new drilling own English language abilities.



At English classes, there is an excellent opportunity to bring junior students to the riches and boundless colors of this type of folk wisdom that we use in our work. This way of inquiry will allow younger students to capture the meaning, develop visual memory. Studying Ukrainian and English small forms of folklore, their translations creates great conditions for the development of interesting, accessible types of work that involve the child to active activities, affect the formation of moral and ethical values.

According to the material mentioned above, students get better acquainted with variety of customs, traditions and beliefs of the multicultural world through small forms of folklore. Hopefully, such material serves as an effective factor in terms of solving the problem of providing conditions for multicultural education, mutual progressive ideas, students adaptation to foreign language cultural environment, tolerant attitude to the creative heritage of different nations through the lens of national identity, language, traditions and folklore. This problem is relevant and requires deeper development of the content and forms of assimilation of small forms of folklore in the educational process of the elementary classes.

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

- [1] Bigun G. Pryslivja ta prykazky shistma movamy (Proverbs and sayings in six languages: about 2200 items) / uporjadjkovani by G. Bigun. 2 vydannja., pereroblene ta dopovnene — K. : Tandem, 2003. — 320 s. (in Ukrainian)
- [2] Vashchenko H. Osvitnij ideal (Educational ideal). "Poltavskyyvisnyk", Poltava, 1994. — 191 s. (in Ukrainian)
- [3] Galytski pryslivja ta prykazky (Galytian proverbs and sayings) / zibrani, uporjadjkovani ta perekladeni Ivanom Franko. T. I, knyha 1 // Etnografichnazbirka. Lviv, 1901. T. X. 200 s. (in Ukrainian)
- [4] Novyi Derzhavnyi standart pochatkovoji zahalnoji osvity - NUSh (State standard of elementary general education) - NUS [Elektronnyy resurs]. — 2017. — Rezhym dostupu: http://nus.org.ua/wp-content/uploads/2017/08/NewSchool_Presentation-final_18-08-2017.pdf (in Ukrainian)
- [5] Sukhomlynskyi V. Vybrani tvory (Selected works). U 5 tomakh — T. 4. Pavlyshska school. (in Ukrainian)
- [6] Tadeeva M. Etnopedagogichni tradytsii osvity Velykobrytanii (Ethnopedagogic traditions of education in Great Britain). — Avtoreferat dysertatsii. — K., 1995. — 21 s. (in Ukrainian)
- [7] Collie J., Slater S., "Literature in the Language Classroom" 1987, Cambridge University Press. (in English)
- [8] Cameron L., "Teaching Languages to young learners" 2001, Cambridge University Press. (in English)
- [9] Cook V., Singleton D., "Key Topics in Second Language Acquisition" 2014, CPI Group (UK Ltd), Croydon, CR0 4YY. (in English)
- [10] Bagg, M., "Folk Literature in the Foreign Language Classroom". 1991, <http://eric.ed.gov/ERICWebPortal/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=ED343432> (Last retrieved on February 7, 2017). (in English)

**Юрій Бойчук,**

доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри спеціальної,
інклюзивної і здоров'язбережувальної освіти,
ХНПУ імені Г.С.Сковороди
(м. Харків, Україна)

Yuri Boychuk,

Doctor of Education, Professor,
Head of Special, Inclusive and Health-saving
Education Department,
Kharkiv National Pedagogical University
named after H. S. Skovoroda,
(Kharkiv, Ukraine)
yurij.boychuk@gmail.com
ORCID ID: 0000-0003-4842-3857

Олена Казачінер,

кандидат педагогічних наук, старший викладач
кафедри методики навчання мов і літератури,
КВНЗ «Харківська академія неперервної освіти»
(м. Харків, Україна)

Elena Kazachiner,

PhD in Education, senior lecturer of Methods
of Teaching Languages and Literature Department,
Kharkiv Academy of Postgraduate Education
(Kharkiv, Ukraine)

УДК [373.51 : 811.1] : 376.1

СТВОРЕННЯ ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТЬОГО СЕРЕДОВИЩА НА УРОКАХ ІНОЗЕМНОЇ (АНГЛІЙСЬКОЇ) МОВИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Анотація. У статті визначено, що одним із фундаментальних положень нового Державного стандарту початкової освіти та пріоритетних завдань Нової української школи є формування інклюзивного освітнього середовища в закладах загальної середньої освіти.

Вивчення особливостей створення комфортного інклюзивного освітнього середовища має важливе значення для успішного виховання та соціалізації не тільки дітей з порушеннями психофізичного розвитку, а й інших учнів, особливо молодших школярів.

Метою дослідження є визначення особливостей створення інклюзивного освітнього середовища на уроках іноземної (англійської) мови в початковій школі.

Методами наукового пошуку є систематизація, аналіз, синтез наявного в науково-педагогічній літературі матеріалу з теми дослідження, а також висвітлення власного педагогічного досвіду з окресленої проблеми.

На основі аналізу науково-педагогічної літератури у статті визначено зміст понять «освітнє середовище», «корекційне середовище», «інклюзивне освітнє середовище»; окреслено характерні риси інклюзивного освітнього середовища, його переваги для дітей із особливостями психофізичного розвитку; на підґрунті власного педагогічного досвіду висвітлено форми, методи та прийоми навчання іноземної (англійської) мови в початковій школі в інклюзивному освітньому середовищі. Встановлено, що під час занять з іноземної мови з дітьми з особливими освітніми потребами в початкових класах педагогом на перше місце висувається завдання щодо розвитку мислення, пам'яті, мовлення, активізації пізнавальної діяльності, збагачення дитини знаннями про навколишній світ, чому іноземна мова сприяє як ніякий інший предмет.

Ключові слова: інклюзивне навчання; інклюзивне освітнє середовище; діти з особливими освітніми потребами; уроки іноземної мови; початкова школа.

CREATION OF INCLUSIVE EDUCATIONAL ENVIRONMENT AT THE LANGUAGE (ENGLISH) LESSONS IN PRIMARY SCHOOL

Abstract. The article states that one of the fundamental provisions of the new State Standard of Primary Education and the priority tasks of the New Ukrainian School is formation of the inclusive educational environment in general educational establishments.



The study of the peculiarities of creating comfortable inclusive educational environment is important for successful education and socialization of not only children with disorders of psychophysical development but also other students. It is especially important for primary schoolchildren.

The purpose of the study is to determine the features of creating inclusive educational environment at the foreign (English) language lessons in primary school.

The methods of scientific research are systematization, analysis, synthesis of available material in scientific and pedagogical literature on the topic of research, as well as coverage of own pedagogical experience on the outlined problem. On the basis of scientific and pedagogical literature analysis, the content of the concepts «educational environment», «correctional environment», «inclusive educational environment» was determined in the article; the features of inclusive educational environment, its advantages for children with peculiarities of psychophysical development were outlined; on the basis of own pedagogical experience, the forms, methods and methods of teaching foreign (English) language in primary school in inclusive educational environment are highlighted.

It was determined that during foreign language lessons with children with special educational needs in primary school, the teacher puts the emphasis on the development of thinking, memory, speech, activating cognitive activity, enriching the child with knowledge of the world around him, what a foreign language promotes as no other subject.

Keywords: inclusive education; inclusive educational environment; children with special educational needs; foreign language lessons; primary school.

ВСТУП

Постановка проблеми. Одним із фундаментальних положень нового Державного стандарту початкової освіти та пріоритетних завдань Нової української школи є формування інклюзивного освітнього середовища як інноваційного в закладах загальної середньої освіти.

Ученими обговорюються проблеми інтеграції дітей з особливими освітніми потребами і активно розробляються підходи до навчання та виховання їх в умовах закладів загальної середньої освіти. Вивчення особливостей створення комфортного інклюзивного освітнього середовища має важливе значення для успішного виховання та соціалізації не тільки дітей з порушеннями психофізичного розвитку, а й інших учнів, для створення ситуації успіху для кожної без виключення дитини. Особливо важливим це є для молодших школярів, оскільки саме в початковій школі мають закладатися основи успішного опанування знань, умінь та навичок.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідженню проблем освітнього середовища присвячено численні роботи вітчизняних і зарубіжних учених (Я. Корчак, В. Ясвін, Г. Ковальов та інші). Питання створення, розвитку та оцінювання інклюзивного освітнього середовища в закладах загальної середньої освіти розглянуто І. Бочковською, С. Гайдукевич, Г. Єфремовою, О. Козирєвою, М. Ковальовою, Н. Малофєєвим, О. Сакалюк та іншими.

МЕТА І ЗАВДАННЯ ДОСЛІДЖЕННЯ

Метою дослідження є визначення особливостей створення інклюзивного освітнього середовища на уроках іноземної (англійської) мови в початковій школі.

Відповідно до мети нами було сформульовано такі завдання дослідження:

- 1) на основі аналізу науково-педагогічної літератури визначити зміст поняття «інклюзивне освітнє середовище»;
- 2) окреслити характерні риси інклюзивного освітнього середовища, його переваги для дітей із особливостями психофізичного розвитку;
- 3) на підґрунті власного педагогічного досвіду висвітлити форми, методи та прийоми навчання іноземної (англійської) мови в початковій школі в інклюзивному освітньому середовищі.

МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ: систематизація, аналіз, синтез наявного в науково-педагогічній літературі матеріалу з теми дослідження, а також висвітлення власного педагогічного досвіду з окресленої проблеми.

РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ

У загальній педагогіці під «освітнім середовищем» розуміють систему впливів і умов формування особистості, а також можливості для її розвитку, які містяться в соціальному і просторово-предметному оточенні.

У спеціальній педагогіці поширене поняття «корекційне середовище», під яким розуміють системне об'єднання медичних, психолого-педагогічних і соціальних служб, що сприяють саморегуляції поведінки, самореабілітації, розвитку і саморозвитку особистості [5]. Його метою є забезпечення умов для максимально можливої корекції та компенсації окремої чи комбінованої вади, здійснення профілактичних заходів через залучення кожної дитини до спеціально створеного реабілітаційного, розвивального і соціально-культурного середовища.

Чіткою та аргументованою вважаємо думку О. Рассказової та К. Резник, які визначають інклюзивне освітнє середовище як сукупність об'єктивних зовнішніх умов, факторів, соціальних об'єктів, необхідних для успішного навчання та виховання дітей з особливими потребами [6].

Схоже визначення інклюзивного середовища подає І. Кузава: це життєвий простір, що забезпечує підвищення почуття власної гідності та впевненості у собі дітей, які потребують корекції психофізичного розвитку. Створення інклюзивного середовища, на думку автора, являє собою гнучку, індивідуалізовану систему, що передбачає не лише пристосування фізичного середовища, але й підготовку педагогів, зміну системи надання вихованцям можливості навчатись за індивідуальним навчальним планом, забезпечення медико-соціального, психолого-педагогічного та наукового супроводу, створення навчальних програм, навчально-методичного забезпечення тощо [4].

Мету цього середовища І. Калініченко вбачає в орієнтуванні на розвиток особистості та відповідність запитам соціального оточення і сподіванням людини [3].

Провідним принципом інклюзивного середовища є можливість пристосовуватись до індивідуальних потреб різних категорій дітей за рахунок структурно-функціональної, змістовної та технологічної модернізації освітньої системи закладу, здійснення індивідуального підходу, гуманних стосунків з кожною дитиною, проведення занять у формі ігрової діяльності [2].



Заслужує на увагу зміст поняття «інклюзивний дизайн» (inclusive design), «за допомогою якого створюється середовище, в якому кожний може отримати доступ і отримати вигоду від повного ряду можливостей, доступних для членів суспільства. Він має на меті усунути перешкоди, які створюють надмірні зусилля, розділення, і дозволяє кожному, незалежно від інвалідності, віку або статі, брати участь у рівній мірі, впевнено і незалежно в основній діяльності з вибором і гідністю. Інклюзивний дизайн – це гарний дизайн, і він є основоположним для досягнення високої якості життя для всіх нас» [10, с. 7].

В інклюзивному середовищі люди всіх культурних орієнтацій можуть: вільно висловлюватися, хто вони, викладати свої думки та погляди; в повному обсязі брати участь у викладанні, навчанні, праці та суспільній діяльності; почувати себе в безпеці від зловживань, переслідувань або несправедливої критики [9].

Сучасними зарубіжними вченими (Є. Гончарова, Т. Зубарева, О. Кукушкіна, М. Малофєєв, О. Нікольська, Н. Шматко) визначено основні ознаки інклюзивного середовища: 1) культивування системи ціннісного ставлення до навчання, виховання та особистісного розвитку дітей з психофізичними порушеннями, наявність ресурсного забезпечення їх життєдіяльності; 2) визначення та реалізація філософії інклюзії, ролі освітнього закладу в галузі важливих функцій інклюзивної діяльності, загальних підходів та принципів життєдіяльності вихованців з обмеженими можливостями здоров'я, а також оптимальної структури освітнього процесу; 3) задоволення освітніх потреб дітей; 4) створення умов для організації безбар'єрного освітнього процесу з урахуванням особливих потреб; 5) створення індивідуально-орієнтованих програм з урахуванням внесення змін щодо освітніх можливостей кожної дитини; 6) колективне формування інклюзивного середовища; 7) система діяльності психолого-медико-педагогічних консультацій.

У психолого-педагогічній науці визначено основні компоненти інклюзивного середовища (безбар'єрне фізичне і психічне середовище, спеціальні умови навчання і виховання), а також критерії його успішного розвитку (збільшення в освітньому закладі не лише частки дітей з особливими потребами, але й їх здорових однолітків, рівні можливості в отриманні педагогічної корекції і психологічної підтримки для всіх вихованців, відкритість і доступність інклюзивного середовища як для дітей, так і для їх батьків) [4].

Таким чином, серед першочергових кроків у напрямі створення інклюзивного середовища вбачаються такі: відмовитися від стереотипних поглядів на вчителів, учнів і освітній процес; формувати в школі атмосферу, засновану на ідеях інклюзії; розбудувати школу як громаду; зосереджуватися на співпраці, а не на конкуренції; прищеплювати віру в свої сили кожному члену шкільного колективу [7].

В інклюзивному освітньому середовищі всі діти здатні досягти успіху. На основі всебічного аналізу літератури з цього питання Д. Мак Грегор і Фогельсберг наводять такі переваги для дітей із особливими освітніми потребами: вони демонструють вищий рівень соціальної взаємодії з іншими дітьми, які таких обмежень не мають; підвищується соціальна компетентність і вдосконалюються комунікативні навички; діти з особливими потребами навчаються за складнішою й глибшою навчальною програмою, завдяки чому процес набуття вмінь і навичок протікає ефективніше, а академічні досягнення покращуються; посилюється соціальне сприйняття дітей з відмінними здібностями. Дослідження довели, що діти в інклюзивному закладі мають надійніші й триваліші зв'язки з друзями, ніж діти в сегрегованому середовищі [3].

Власний педагогічний досвід навчання іноземної (англійської) мови в початковій школі свідчить про те, що діти з певними особливостями психофізичного розвитку, порушеннями аналізаторів мають певні ускладнення під час вивчення даного предмету.

Цілком очевидним є той факт, що дитина з обмеженими можливостями може відчувати певні труднощі в процесі вивчення іноземної мови, наприклад, труднощі із засвоєнням нових лексичних одиниць, граматичних та синтаксичних конструкцій, аудіюванням (труднощі фонематичного характеру унеможливають диференціацію схожих звуків). Але навчання іноземної мові дітей з порушеннями здоров'я сьогодні є особливо актуальним через те, що в наш час не стільки важливо дати дитині якомога більший багаж знань, скільки забезпечити її загальнокультурний, особистістний і пізнавальний розвиток, озброїти таким важливим умінням, як уміння вчитися. Таким чином, під час занять з іноземної мови з дітьми з особливими освітніми потребами в початкових класах педагогом на перше місце висувається завдання щодо розвитку мислення, пам'яті, мовлення, активізації пізнавальної діяльності, збагачення дитини знаннями про навколишній світ, чому іноземна мова сприяє як ніякий інший предмет. У цьому аспекті практичне володіння мовою стає не метою, а засобом розв'язання завдання.

Використовуючи інформаційно-комунікаційні технології, дитина з особливими освітніми потребами із задоволенням та бажанням опановує іноземну мову. Використання ігрових програм, CD-дисків, SMART-дошки, перегляд відеофільмів, мультфільмів допомагає дитині швидше та легше запам'ятовувати запропонований учителем матеріал, що допомагає розширити кругозір та знання учня. Завдяки цьому в дитини виникає відчуття, що її зусилля не марні.

Навчити дитину з особливими освітніми потребами іноземної мови – це складний і тривалий процес, але результат цього процесу ще раз доводить, що всі діти можуть бути успішними, якщо їм своєчасно надати необхідну освітню допомогу.

Так, у навчанні іноземної (англійської) мови молодших школярів із легкими порушеннями зору на уроках нами здійснювалося: залучення учнів до малювання, виготовлення літер із різних матеріалів (пластиліну, паличок, стрічок тощо); ігри на відгадування («Чарівний мішечок»), у яких діти за допомогою обмацування виготовлених із пластиліну літер відгадували їх (схожа гра була використана й під час вивчення тем «Шкільне приладдя», «Одяг»). Цікавим видом роботи, який періодично застосовувався нами на уроках, є малювання пластиліном картини учнями в парах із додержанням рамок малюнка з метою розвитку дрібної моторики, співвіднесення кольорів. Після цього діти залучалися до складання усної або письмової розповіді за малюнком.



Розвиток дрібної моторики руки, тактильної чутливості, координації «око-рука», формування графомоторних навичок здійснювалися й шляхом виконання школярами так званих tracing activities, тобто обведення за зразком ліній, елементів літер, великих та рядкових літер, слів та речень, а також за допомогою виконання вправ пальчикової гімнастики, роботи з іграшками з кіндер-сюрпризів, фактурними фігурками Stikeez, мозаїкою. Крім того, за допомогою цих іграшок вивчалася тема «Тварини», назви кольорів іноземною мовою, створювалися сюжетні розповіді.

Гофрований папір, яскравий, шорсткий, фактурний, допомагає стимулювати сенсорні системи дітей; він є корисним для формування й розвитку зорових, дотикових, слухових чуттів і також може з успіхом застосовуватися в процесі навчання іноземних мов.

Для забезпечення опанування учнями з легкими порушеннями зору навички читання нами пропонувалися тексти зі збільшеним та більш яскравим шрифтом, які набиралися на комп'ютері та роздруковувалися; з метою розвитку просторової орієнтації – під час ознайомлення учнів із прийменниками місця та напрямку – використовувалися дидактичні ігри на пошук того чи іншого предмета, захованого в класі.

З метою тренування візуального сприймання цією категорією учнів нами розроблялися завдання на зіставлення предметів з їх зображенням, на розрізнення зображень та класифікації їх за категоріями, наприклад Food, Drinks, Kitchen utensils.

Цікавою формою роботи на уроках є створення та використання інтерактивного й багатофункціонального календаря, який сприяє, крім вивчення назв пір року, днів тижня, місяців, дат, розвиткові дрібної моторики, візуального сприймання, пам'яті, набуттю дітьми соціальних навичок.

Щодо роботи з дітьми з легкими порушеннями слуху та з легкими мовленнєвими розладами, нами здійснювався розвиток їхнього фонетико-фонематичного сприймання за допомогою таких форм, методів та прийомів: 1) ігор на відгадування звука, який вимовляється, по губах; 2) ігор та вправ на диференціацію схожих приголосних та довгих / коротких голосних звуків у словах; 3) написання слів, які мають складну орфографію, за зразком, пояснення їх значення, розвитку мовлення шляхом складання речень із цими словами; 4) створення лінгвістичних навчальних казок, де мова йде про слова, значення яких змінюється від однієї літери; 5) використання артикуляційної, дихальної гімнастики; 6) використання елементів логоритміки; 7) надування повітряних кульок із метою розвитку мовленнєвого дихання й подальшого вивчення назв кольорів.

Під час вивчення іноземної (англійської) мови діти з затримкою психічного розвитку (ЗПР) зазнають певних ускладнень: уповільнено відбувається засвоєння лексичного матеріалу, синтаксичних конструкцій та активне застосування їх в усному мовленні; ускладнене сприймання граматичних категорій та застосування їх на практиці. Граматично складно побудоване мовлення їм не засвоїти, оскільки ступінь навченості іноземної мови залежить від загального рівня розвитку дитини. Але ці діти зможуть опанувати іншу мову на рівні свого розвитку.

Для таких учнів характерним є виникнення проблем під час аудіювання, особливо зв'язних текстів, діалогічного мовлення, оскільки в них спостерігаються труднощі звукового аналізу й фонематичного слуху. Вони нечітко сприймають звернене мовлення, не диференціюють схожі звуки. Діти з діагнозом ЗПР оволодівають основними видами мовленнєвої діяльності: читанням, говорінням (усним мовленням), аудіюванням. Письмо на всіх етапах навчання використовується лише як засіб навчання.

В основі навчання дітей із ЗПР лежить навчання читання, в закладі загальної середньої освіти навчання базується на усній основі. Основна мета вивчення іноземної мови в таких класах – розвивальна, «не знання, а розвиток». Тому на уроках іноземної мови необхідно розвивати в учнів пам'ять, мовлення, сприймання, мислення та кругозір.

У власній педагогічній практиці навчання іноземної мови молодших школярів, які мають порушення інтелектуального розвитку, нами було застосовано такі форми, методи та прийоми: 1) цікаві дидактичні вправи й завдання, метою яких було навчання учнів диференціювати слова зі схожими звуками та літерами; 2) спрощення вимог до подання граматичних конструкцій; 3) забезпечення покрокового формування навичок мовленнєвої діяльності; 4) широке використання наочності, комп'ютерних навчальних програм під час презентації мовного матеріалу.

Застосування середовищного підходу в навчанні дітей з особливими освітніми потребами дозволило дослідникам сформулювати низку вимог, що забезпечують специфіку організації та реалізації цього процесу:

1) у більшості випадків проблему варто шукати не в дитині, а в середовищі, що її оточує (на рівні сім'ї, класу, школи і т. ін.), тобто її обмеження зумовлені середовищем; 2) якщо в дитини є особливі потреби, то вона включається в освітнє середовище на своїх власних умовах (не дитина пристосовується до середовища, а середовище до дитини); 3) визначення цих умов забезпечується за рахунок виявлення перешкод, що обмежують життєдіяльність дитини на всіх рівнях (знаходити і пізнавати предмети, оцінювати величини і відстані, здійснювати просторове орієнтування, запам'ятовувати послідовність дій, працювати в певному темпі, встановлювати та підтримувати контакти, планувати свою діяльність тощо); 4) профілактика, усунення або послаблення перешкод може здійснюватися за рахунок певних перетворень в освітньому середовищі [1]. Таким чином, проведене нами дослідження підтверджує гіпотези інших науковців.

ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

Отже, на основі аналізу науково-педагогічної літератури поняття «інклюзивне освітнє середовище» було визначено як середовище, де всі учні незалежно від своїх освітніх потреб здатні навчатися ефективніше, підвищувати свою соціальну компетентність, удосконалювати комунікативні навички, а також відчувати себе частиною спільноти. Аргументи на користь перебування учнів в інклюзивному освітньому середовищі незаперечні. Тому супротивне твердження про те, що решта дітей отримують менш якісну освіту в інклюзивному середовищі чи опиняються у менш сприятливих соціальних умовах, складно назвати аргументованим.



Усі діти, перебуваючи в інклюзивному середовищі, можуть навчитися цінувати й поважати дітей з відмінними здібностями. Вони навчаються бачити людину, а не передусім її ваду чи обдарованість, та не помічати пов'язаних із ними соціальних ярликів.

На підґрунті власного педагогічного досвіду нами було висвітлено форми, методи та прийоми навчання іноземної (англійської) мови в початковій школі в інклюзивному освітньому середовищі для дітей із легкими порушеннями зору, слуху, мовлення, інтелектуальної діяльності.

Проте проведене дослідження не висчерпує всіх аспектів проблеми. Перспективним, на нашу думку, може бути окреслення форм, методів та прийомів навчання іноземної (англійської) мови в початковій школі в інклюзивному освітньому середовищі дітей інших нозологій (наприклад, із порушеннями опорно-рухового апарату, тощо), а також пошук шляхів створення інклюзивного освітнього середовища на уроках іноземної мови через ознайомлення молодших школярів із творами дитячого фольклору, казками, прислів'ями, приказками народу, мова якого вивчається.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

- [1] Державний стандарт початкової освіти (постанова Кабінету Міністрів України від 21 лютого 2018 р. № 87). URL: <https://www.pedrada.com.ua/article/2107-priynyato-derjavniy-standart-pochatkovo-osviti?ustp=W>
- [2] Зубарева Т. Г. Компетентностно-ориентированное повышение квалификации специалистов по созданию инклюзивной образовательной среды. Автореф. дисс. на соискание науч. степени канд. пед. наук. Курский государственный университет, Курск, 2009.
- [3] Калініченко І. О. Особливості формування інклюзивного освітнього середовища для забезпечення всебічного розвитку дитини. Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами: зб. наук. пр. 2012. № 9 (11). С. 120–126.
- [4] Кузава І. Б. Роль інклюзивного середовища у формуванні особистості дошкільників, які потребують корекції психофізичного розвитку. URL: http://irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1&Image_file_name=PDF/znpoo_2012_11_60.pdf
- [5] Мастюкова Е. М. Лечебная педагогика. Ранний и дошкольный возраст. М.: ВЛАДОС, 1997. 304 с.
- [6] Рассказова О. І., Резнік К. М. Інклюзивне освітнє середовище як простір соціального виховання молодших школярів. URL: archive.kpi.kharkov.ua/files/17039
- [7] Таранченко О.М. Тенденції сучасної освіти: роль педагога у створенні ефективної інклюзивної школи. Дефектологія. Особлива дитина: навчання і виховання. №1 (59). 2011. С. 18-24.
- [8] Управління педагогічними інноваціями в інклюзивній освіті : [навч. посіб.] / А. М. Ананьєв, С. В. Воронова, М. В. Малік, О. О. Сакалюк, М. М. Тодорова, М. М. Торган, Н. М. Черненко [та ін.] ; за заг. наук. ред. С. К. Хаджирадевої. К. : Освіта України, 2014. 244 с.
- [9] General Information Folio 1. Culturally Inclusive Environment. URL: https://learn.scu.edu.au/bbcswebdav/orgs/HRPLP/cultural_competency/flinders_toolkit/pdf/General_Information/4334%20Culturally%20Inclusive%20Environment_FINAL_20130418.pdf
- [10] Shaping neighborhoods accessible London: achieving an inclusive environment. Supplementary planning guidance. URL: https://www.london.gov.uk/sites/default/files/shaping_neighbourhoods_accessible_london_spg_2014.pdf

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

- [1] Derzhavniy standart pochatkovoji osviti (postanova Kabinetu Ministriv Ukraini vid 21 ljutogo 2018 r. № 87) (State Standard of Primary Education) . URL: <https://www.pedrada.com.ua/article/2107-priynyato-derjavniy-standart-pochatkovo-osviti?ustp=W>
- [2] Zubareva T. G. Kompetentnostno-orientirovannoe povyshenie kvalifikacii specialistov po sozdaniju inkljuzivnoj obrazovatel'noj sredy (Competency oriented postgraduate education of specialists devoted to inclusive educational environment creation). Avtoref. diss. na soiskanie nach. stepeni kand. ped. nauk. Kurskij gosudarstvennyj universitet, Kursk, 2009.
- [3] Kalinichenko I. O. Osoblyvosti formuvannja inkljuzyvnoho osvithn'ogo seredovyshha dlja zabezpechennja vsebihnogo rozvytku dytyny. Aktual'ni problemy navchannja ta vyhovannja ljudej z osoblyvyvmy potrebamy (Peculiarities of forming inclusive educational environment for full development the child's personality. Actual problems of teaching and upbringing people with special needs): zb. nauk. pr. 2012. № 9 (11). S. 120–126.
- [4] Kuzava I. B. Rol' inkljuzyvnoho seredovyshha u formuvanni osobystosti doshkil'nykiv, jaki potrebujut' korekcii' psyhofizychnogo rozvytku (The role of inclusive environment in forming the personality of preschool children who need correction of psychophysical development). URL: http://irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1&Image_file_name=PDF/znpoo_2012_11_60.pdf
- [5] Mastjukova E. M. Lechebnaja pedagogika. Rannij i doshkol'nyj vozrast. (Curative pedagogy. Early and preschool age). M.: VLADOS, 1997. 304 s.
- [6] Rasskazova O. I., Rjeznik K. M. Inkljuzyvne osvitne seredovyshhe jak prostir social'nogo vyhovannja molodshyh shkoljariv (Inclusive educational environment as a space of primary schoolchildren's social upbringing). URL: archive.kpi.kharkov.ua/files/17039
- [7] Taranchenko O.M. Tendencii' suchasnoi' osvity: rol' pedagoga u stvorenni efektyvnoi' inkljuzyvnoi' shkoly (Tendencies of modern education: the role of teacher in creation the effective inclusive school) // Defektologija. Osoblyva dytyna: navchannja i vyhovannja. №1 (59). 2011. S. 18-24.
- [8] Upravlinnia pedahohichnymy innovatsiiamy v inkljuzyvni osviti (Management of pedagogical innovations in inclusive education) / Ananiev, A. M., Voronova, S. V., Malik, M. V., Sakaliuk, O. O., Todorova, M. M., Torhan, M. M., Chernenko, N. M. et al. S. K. Khadzhyradeva (Ed.). Kyiv: Osvita Ukrainy, 2014.
- [9] General Information Folio 1. Culturally Inclusive Environment. URL: https://learn.scu.edu.au/bbcswebdav/orgs/HRPLP/cultural_competency/flinders_toolkit/pdf/General_Information/4334%20Culturally%20Inclusive%20Environment_FINAL_20130418.pdf
- [10] Shaping neighborhoods accessible London: achieving an inclusive environment. Supplementary planning guidance. URL: https://www.london.gov.uk/sites/default/files/shaping_neighbourhoods_accessible_london_spg_2014.pdf

**Наталія Борисенко,**

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри природничо-математичних дисциплін та логопедії, Херсонський державний університет (м. Херсон, Україна)

Nataliya Borysenko,

PhD in Education, Associate Professor, Department of Natural and Mathematical Disciplines and Speech Therapy, Kherson State University (Kherson, Ukraine)
nataborisenchik15@gmail.com
ORCID ID 0000-0003-3515-4766

**Вероніка Денисенко,**

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки дошкільної та початкової освіти, Херсонський державний університет (м.Херсон, Україна)

Veronika Denysenko,

PhD in Education, Associate Professor, Department of Pedagogy of Preschool and Primary Education, Kherson State University (Kherson, Ukraine)
veronikaden@ukr.net
ORCID ID 0000-0002-5461-6914

УДК 343

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ОСНОВ ПРАВОВИХ ЗНАТЬ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Анотація. Процес реалізації компетентісного підходу в початковій освіті виявив необхідність окреслення сучасних основ правових знань учнів початкової школи на засадах демократії. В Концепції Нової української школи зазначено, що освітній процес має бути організовано за моделлю поваги до прав людини, демократії, підтримки добрих ідей. Формувати таку модель та закладати основні стереотипи демократичної поведінки особистості можливо тільки на засадах цінностей демократичного суспільства – верховенства прав людини, рівності і взаємній відповідальності.

Враховуючи особистості дітей молодшого шкільного віку слід виходити з певних принципів їх правового виховання. Сама специфіка правового виховання вимагає тісного поєднання його з практичною діяльністю школярів. Адже знання права нерозривно пов'язані з повсякденною діяльністю і поведінкою учнів.

Сама специфіка правового виховання вимагає тісного поєднання його з практичною діяльністю школярів. Адже правова освіта для демократичного громадянства не є простим поглинанням фактичних знань, а є практичним розумінням, набуттям навичок та здібностей, ціннісних орієнтацій та позицій. Основним є те, що учні мають навчатись демократичному громадянству та засвоїти знання про права та обов'язки на прикладах, якими здійснюється та організовується учнівське життя через формальні та інформальні методи навчання.

Ключові слова: демократичний менеджмент, педагогічні умови, правове виховання, правові знання, принципи, форми та методи, молодші школярі.

PEDAGOGICAL CONDITIONS IN DEVELOPING THE FOUNDATIONS OF LEGAL KNOWLEDGE OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS

Abstract. The process of implementing the competent approach in primary education revealed the need to outline the modern ways of national education for the younger generation of children and young people. It is marked in Conception of New Ukrainian school, that an educational process must be organized after the model of respect to the human, democracy, support of kind ideas rights. The purpose of the paper is to substantiate the pedagogical conditions for the formation of legal knowledge of elementary school students.



Taking into account the personality of children of elementary school age should proceed from certain principles of their legal education. The very specifics of legal education require a close combination of it with the practical activities of schoolchildren. After all, knowledge of law is inextricably linked with the daily activities and behavior of students.

To form such model and mortgage the basic stereotypes of democratic behavior of personality maybe only on principles of values of democratic society are supremacies of human, equality rights and to mutual responsibility.

The specific of legal education requires close combination him with practical activity of schoolchildren. In fact legal education for democratic citizenship is not simple absorption of actual knowledge, but is the practical understanding, acquisition of skills and capabilities, valued orientations and positions. Basic is that students must study to democratic citizenship and master knowledge about rights and duties on examples, that student's life comes true and gets organized through formal and informal methods of studies.

Keywords: Democratic management, pedagogical conditions, legal education, legal knowledge, principles, forms and methods, junior schoolchildren.

ВСТУП

Постановка проблеми. Перебуваючи у процесі стрімких соціально-економічних змін, Україна надзвичайно гостро відчуває потребу підготовки і виховання нової генерації громадян на засадах цінностей демократичного суспільства – верховенстві прав людини, рівності і взаємній відповідальності. Від гірських шкіл Карпат до сільських шкіл степової Наддніпрянщини має працювати успішна освітня модель формування громадянських якостей здобувача освіти, незалежно від його національності, мови спілкування, конфесійної приналежності, політичних переконань, походження, майнового стану та специфічних особливостей регіону. Виховання справжнього громадянина можливе лише за умови створення демократичного середовища у навчальному закладі, де учень на власному досвіді навчається брати відповідальність та приймати рішення, розуміє та реагує на процеси, що відбуваються в його оточенні через призму демократичних процесів у суспільстві.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. На різних етапах розвитку наукової педагогічної думки проблема формування правових знань перебувала у полі зору багатьох науковців (М.Фіцули, І.Беха, Н. Бібік, І.Запорожана, Н.Кусайкіної, І.Іванюка, А.Токаревої) нові підходи до трактування основних понять знаходимо у Л. Паращенко, Ю. Молчанової; Н. Протасової, С.Ратушняка та інших.

Вчені одностайні у думці, що сучасна освіта має спрямовуватися на формування особистісних компетентностей дитини, сприяти максимальній інтеграції в соціум та адаптації до сучасних вимог життя. Учні повинні мати чітке розуміння того, що таке демократія, і якими правами людини вони користуються, якими документами дані права були закріплені, і яким чином учні можуть бути захищені або змушені діяти. Як майбутні громадяни, вони мають знати принципи дії конституції своєї країни як політичної системи, щоб стати повноправними і активними членами суспільства, учні повинні мати можливість працювати разом в інтересах загального блага, навчитися поважати думку, навіть протилежну, кожного, а також культивувати звички і цінності демократії і прав людини в повсякденному житті й діяльності. Представлене розуміння в цілому, співпадає з баченням цього поняття науковцями держав - членів Євросоюзу (Р. Голлоб, П. Крапф, О. Олафсдоттір, В. Вайдінгер).

МЕТА І ЗАВДАННЯ ДОСЛІДЖЕННЯ.

Метою статті є обґрунтування принципів та педагогічних умов ефективного формування правової культури учнів школи I ступеня, що передбачають застосування конструктивних методів навчання та орієнтовані на демократичну модель суспільства.

РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ

Основу правової свідомості особи становлять правові уявлення та ставлення до них – переконання. Зміст правових уявлень і понять визначається правом, загальнолюдською мораллю та національною приналежністю людини, особливостями суспільних відносин, життєвою практикою. На думку М. Хартлея і Т. Хадлестон "демократичні цінності й практики мають бути вивчені й закріплені для використання в рішенні існуючих проблем кожного наступного покоління. Щоб стати повноправними і активними членами суспільства, громадяни повинні мати можливість працювати разом в інтересах загального блага, поважати думку, навіть протилежну, кожного, брати участь у політичному процесі, а також культивувати звички і цінності демократії і прав людини в повсякденному житті й діяльності». [5, с.8].

Провідні начала – принципи права, які проходять через всю систему правового виховання, сприяють, формуванню пізнавально-ціннісного ставлення учнів до знань, ціннісних орієнтацій особи, які регулюють її поведінку. Такими ідеями є, зокрема, принципи: законності, справедливості, рівноправності, єдності прав і обов'язків, відповідальності. Бекман і Траффорд застосовують три критерії для оцінювання процесу формування правосвідомості, що базуються на трьох основних принципах ОДГ, визначених Радою Європи: – права і відповідальність; – активна участь; – визнання і повага різноманітності [2, с.18].

Зважаючи на те, що «право» є основним принципом побудови демократичного, громадянського й відкритого суспільства, учень має знати що таке «права людини». За словником, «права людини» – це єдині норми для всіх людей без будь-яких дискримінацій, яких вони мають дотримуватись впродовж життя, та умови для задоволення яких має забезпечувати держава

У процесі формування правової культури здійснюється усвідомлення людиною себе як особистості і свого місця в правовій суспільній діяльності людей. На цьому етапі в дитини виховується схильність до самоконтролю, вона може постійно спрямовувати і контролювати власні вчинки і поведінку В учнів потрібно сформувати уявлення: якщо право закріплює основи справедливості, то законність є одним із основних засобів, який забезпечує справедливість. Ось чому для виховання особистості винятково важлива ідея справедливості, яка є основною ідеєю права.



Методично виправданий розгляд принципу рівноправності у тісному зв'язку з історичними етапами розвитку суспільства, починаючи з виникнення держави. Принцип рівноправності є вихідним. З нього випливає ідея про рівність не тільки прав, а й обов'язків, їх єдності, бо не може бути прав без обов'язків. Для усвідомлення ідеї єдності прав і обов'язків як стрижневої, провідної, важливо правильно розуміти співвідношення її структурних, складових елементів – понять і часткових ідей. У цьому зв'язку визначаємо основне коло понять, часткових ідей, на базі яких повинна будуватися робота над формуванням правового принципу невіддільності здійснення прав і свобод від виконання громадянами своїх обов'язків. Зокрема, під час формування цього принципу рекомендується звернутися до наступних правових понять, положень, які по суті становлять зміст основних прав і обов'язків громадян, класифікувавши їх на три групи за сферою реалізації в суспільному житті [3, с.50–51]:

1. Особисті права і обов'язки, які необхідні для існування і вільного розвитку особи.
2. Соціально-економічні та культурні права і обов'язки, які пов'язані із реалізацією особи в сфері соціально-економічних відносин, духовних цінностей суспільства.
3. Політичні права і обов'язки, які пов'язані з участю громадян в політичному житті суспільства.

Засвоєнню змісту цих понять стає можливим завдяки впровадженню Освіти для демократичного громадянства і Освіти з прав людини (ОДГ/ОПЛ) в освітній процес початкової школи [1, 3]. Згідно вимог швейцарсько-українського проекту «DOCCU» (www.doccu.in.ua), який почав реалізуватися в закладах освіти України з 2018 року, розпочато впровадження розроблених матеріалів, що презентують доробок зарубіжних науковців з проблеми правового виховання на демократичних засадах [1-3]. Особливістю посібників є універсальність та адаптивність до освітніх систем країн-членів Ради Європи, гнучка структура, зручний і зрозумілий методичний інструментарій.

Правове виховання молодших школярів передбачає формування знань дитини про свої права та обов'язки, відповідальність за їх невиконання. Воно зорієнтоване на виховання поважного відношення до законів України, її Конституції. Щодо статей Конвенції про права людини, на які можна посилатися під час формування громадянської компетентності учнів у процесі навчання: право бути почутим (Ст.12); право на свободу висловлювання (Ст.13); право на свободу думки, вибору релігії (Ст.14); право на доступ до необхідної інформації (Ст.17); право на охорону здоров'я та медичне обслуговування (Ст.24); право на оцінку лікування та догляду (Ст.25); право на освіту (Ст.28); право на дозвілля та відпочинок (Ст.30); право на захист від наркотичних засобів, а також право на чисте довкілля, чисту воду (Ст.33).

Освіта для демократичного громадянства і освіта з прав людини тісно взаємопов'язані і підтримують одна одну. Вони розрізняються тематикою і масштабами, але не цілями й практичними методиками. Освіта для демократичного громадянства фокусує основну увагу на демократичних правах та обов'язках, а також на активній участі у громадянській, політичній, соціальній, економічній, правовій і культурній сферах життя суспільства. Натомість освіта з прав людини пов'язана з ширшим спектром прав людини і основних свобод в усіх аспектах життя людей [2, с.58].

Зважаючи на те, що організація і здійснення процесу громадянського виховання пов'язані з застосуванням певних форм, методів і засобів навчально-пізнавальної діяльності учнів, важливим для вчителя є вибір зазначених складових технологій громадянського виховання, здатних забезпечити досягнення цілей демократичного навчання. Результати досліджень зарубіжних науковців свідчать, що перш за все, вони мають забезпечувати навчання:

- через активну дію (шляхом створення нового продукту і т. п.);
- через мислення (шляхом аналізу та формування нових поглядів);
- через спостереження та аналіз і прогнозування;
- через різноманітні вербальні форми навчання (лекція, розповідь тощо);
- через інструктажі, надання допомоги та співпрацю;
- через обговорення і дебати;
- через створення письмових освітніх продуктів (повідомлення, учнівський щоденник тощо);
- шляхом застосування різних способів виконання діяльності;
- через аналіз подій у реальному житті та власного досвіду;

Необхідність забезпечення навчання, орієнтованого на потреби учня, є важливим завданням для вчителів. Виконання цього завдання буде ефективним лише за умови застосування конструктивістського навчання.

- учні конструюють або створюють власну структуру понять.
- нова інформація пов'язується з тим, що учень уже знає або розуміє.
- діти приходять до школи із власним життєвим досвідом;
- стать, належність до класу або етнічної групи, вік, релігійні вірування формують унікальний світогляд кожного учня;
- ми володіємо різними видами інтелекту, які виходять далеко за межі традиційного розуміння досягнення успіхів у математиці або мовах;
- не існує абсолютних стандартів визначення особистої або політичної доцільності.

Навчання має базуватись як на вивченні актуальних проблем через розумінням історичних систем, критичне мислення і набуття навичок, так і передачу знань, спільну роботу і партнерство. Це вимагає змін в нашому сприйнятті навчального процесу, де центром є вчитель, щодо навчання через практику, дослідження та обмін досвідом.

Практичне впровадження наведених вище теоретичних положень ми здійснювали у процесі виробничої практики студентів напряму підготовки «Початкова освіта» Херсонського державного університету в базових



зкладах освіти № 3, 6, 9, 16, 28, 56 міста Херсона, де відбувалося цілеспрямоване і систематичне формування правової культури та правових уявлень молодших школярів на демократичних засадах з урахуванням рекомендацій та виокремлених педагогічних умов:

- 1) впровадження активних форм знайомства з правами людини на уроках, тематичних класних годинах, соціальному житті;
- 2) підвищення рівня правової культури шляхом залучення дітей до участі в сюжетно-рольових іграх з правової тематики;
- 3) використання системи правових ситуацій розроблених на засадах демократії з використанням інформаційно-комунікативних педагогічних технологій.

Формувальним етапом експерименту було охоплено 156 учнів експериментальних класів, в яких проходили практику підготовлені до такої роботи студенти, а одержані результати порівнювалися із показниками сформованості правової культури учнів контрольних класів (де діяльність студентів була спрямована на інші напрямки виховання).

В освітньому процесі початкової школи є потенціал для реалізації зазначеного змісту. При цьому використовували можливості освітнього процесу початкової школи, що закладено в таких навчальних предметах як «Я у світі», «Літературне читання», «Математика», «Основи здоров'я» та ін. Крім того, до роботи були задіяні вправи з методичних посібників розроблених фахівцями швейцарсько-українського проекту DOCCU [1,2,3].

Як в повсякденній комунікації дітей, так і створенні правил класу тощо.

У процесі проведення експериментального дослідження протягом 2017–2018 навчального року в експериментальних класах були практично втілені методичні інструменти та зроблено узагальнення експериментальних даних. Також відбувалося опрацювання студентами педагогічної і навчально-методичної літератури з вказаного методичного доробку DOCCU. Посібники вміщують плани уроків для всіх рівнів навчання, метою яких є сприяння активному громадянству, заснованому на активних і проблемно-спрямованих формах навчання в демократичних шкільних спільнотах. Авторами і редакторами остаточної версії є представники багатьох європейських країн, а посібники безпосередньо були апробовані та перевірені великою кількістю людей різного походження і поглядів.

З метою визначення ефективності експериментального дослідження у підвищенні ефективності процесу правового виховання учнів студенти-практиканти пропонували учням серію завдань правового змісту, аналізували відбір і використання матеріалів у процесі знайомства з правами людини, з'ясовували способи керівництва навчальним процесом і вибір форм навчання. Основними формами навчання правам були: навчання через викладання матеріалу, кероване дослідницьке навчання (обговорення у класі), відкрите навчання, індивідуальне навчання, проектне навчання. Також у процесі експериментальної роботи нас цікавило питання правової обізнаності молодших школярів.

У залежності від мети та обставин використовувалися роз'яснення; розповіді, колективні та індивідуальні бесіди; аналіз життєвих ситуацій, обговорення з учнями літературних, літературно-публіцистичних творів, статей і повідомлень з відповідною правовою оцінкою того, що трапилось; читання художніх творів; вікторини; конкурси; написання творів на правову тематику; створення спеціальних педагогічних ситуацій, виборчі екскурсії; включення дітей у процес вибору органів самоврядування; ділові ігри (правові тренінги) [1].

Успішне проведення правового тренінгу передбачало виконання ряду вимог:

- своєчасність, превентивний характер змісту, орієнтованого на майбутні проблеми і на потреби учнів;
- відбір ситуацій та розробку формулювань, які здатні стимулювати інтерес учасників, різноманітність форм, методів, способів роботи;
- толерантність та повагу до дітей-учасників, не допущення приниження їх честі і гідності, самооцінки і самоповаги;
- збереження конфіденційності у разі повідомлення дітьми інтимної інформації;
- забезпечення особистої активності учасників;
- включення учасників як у взаємодопомогу, так і в самостійне вирішення своїх проблем;
- диференційований підхід до учасників, врахування їх наявного досвіду, установок, індивідуальних особливостей, труднощів;
- використання технічних засобів слайдів, відеофільмів тощо.

Використання методу моделювання виховних правових ситуацій допомагало молодшому школяреві долати обмеженість свого власного кругозору, формувало різні елементи соціального досвіду [5].

Таким чином, учень приймає участь у: відборі, плануванні, постановці питань, відкритті, дослідженні, формулюванні, проектуванні, міркуванні, перевірці, управлінні. В експериментальних класах були впроваджені розробки уроків з таких тем: «Ідентичність: Я у своїй громаді», «Різноманіття та плюралізм», «Рівноправність: Меншини та більшість», «Конфлікт: Правила дозволяють вирішувати конфлікти», «Правила та закон: Основи життя разом», «Відповідальність: Я – за екологію... моя школа також», «Права та свободи: Для тебе? Для інших?».

Відповідно до цього наприкінці експериментального дослідження проводилися контрольні заміри рівня сформованості правових уявлень та правомірної поведінки учнів з експериментального і контрольного (який працював за традиційною методикою правового виховання) класів у кожній з базових шкіл.

У процесі аналізу відповідей учнів контрольного і експериментального класів на поставлені в анкеті запитання виявилось, що навіть на ті з них, які вимагають загальновідомих знань, не всі учні правильно відповіли. Проаналізувавши результати тренінгу «Права та обов'язки» виявилось, що деякі учні не розуміють різниці між цими двома поняттями. Такі поняття, як «Старанно вчитися» та «Навчатися» деякі учні вважають рівноцінними, хоча під



час уроків з дисципліни «Я у світі» та тематичних класних годинах ці поняття не рідко розмежовувалися, вчитель детально пояснював суть цих понять. Варто звернути увагу, що дотримання правил руху (83%), дотримання правил поведінки (80%) та твердження щодо охорони природи (78%) майже всі діти визначили обов'язком людини, а твердження про те, що гратися, відпочивати та розважатися (83%) позначили правом людини, а не обов'язком дещо здивувало, оскільки припускалося, що учні школи I ступеню вважають гру своїм обов'язком.

Констатувальний етап дослідження дозволив визначити у процесі (анкетування дітей, їхніх батьків; бесід з учнями та вчителями; тестування з правової обізнаності) перевагу початкового (44%) та середнього (56%) рівнів сформованості правової культури молодших школярів, учнів із високим рівнем не визначено. Такі результати дали підставу для цілеспрямованого формування правових знань та правової культури в цілому.

На заключному етапі експерименту нами отримано дані щодо покращення сформованості навичок в експериментальних класах (ЕК) в порівнянні з контрольними (КК): початковий рівень виявлено у 22,8% учнів ЕК, 40% - КК; середній рівень правових знань продемонстрували 68,4% ЕК та 60% КК; високого рівня досягли 7,6% ЕК, але цей рівень знань був відсутнім в учнів КК. Отже, динаміка зростання середнього та високого рівнів сформованості правових знань, зокрема, та правової культури, в цілому, в експериментальних класах є наявною. У процесі дослідницької роботи в експериментальних класах змінилися на кращі всі показники рівня правових уявлень на навичок демократичної поведінки молодших школярів. У контрольних ці показники змінилися певною мірою, але ці зміни значно менші.

ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

Аналіз теоретичного доробку принципів, педагогічних умов та практичного впровадження матеріалів з правового виховання учнів на демократичних засадах, показав, що їх реалізація сприяє ефективному засвоєнню системи доступних для цієї категорії учнів правових понять, формуванню відповідних уявлень, а також позитивного досвіду правомірної поведінки і діяльності. Модель «конструювання» громадянських якостей включає і заохочує самовизначення, особисту відповідальність, орієнтацію на контекст знань. Таке навчання передбачає що, учні мають брати участь у прийнятті рішень, навчальне середовище заохочує учнів діяти (мобільне обладнання класної кімнати та навчального простору (широка різноманітність навчальних матеріалів, місця для проведення експериментів, малювання тощо), учням пропонується різноманітність тем і матеріалів на вибір.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

- [1] Беремо участь у демократії: плани уроків з ОДГ/ОПЛ для старших класів середньої школи Р. Голлоб, П. Крапф, В. Вайдінгер. Пер. з англ. та адапт. Л. І. Парашенко, Ю. О. Молчанової; заг. ред. укр. версії: Н. Г. Протасова. К.: Основа, 2016. Т. 4. 294 с.
- [2] Демократичне врядування в школах: посібник Елізабет Бекман і Бернард Траффорд / пер. з англ. та адапт. Л. І. Парашенко; заг. ред. укр. версії Н. Г. Протасова. К.: НАДУ, 2009. 100 с.
- [3] Навчаємо демократії: Базові матеріали з освіти для демократичного громадянства та освіти з прав людини для вчителів Р. Голлоб, П. Крапф, О. Олафсдоттір, В. Вайдінгер; ред. Р. Голлоб, П. Крапф, В. Вайдінгер: Пер. з англ. та адапт. Л. І. Парашенко. 3-тє вид. К.: Основа, 2016. Т. 1. 164 с.
- [4] Нова Концепція української школи [Електронний ресурс] Л. Гриневич, О. Елькін, С. Калашнікова, І. Коберник, та ін.; за заг. ред. М. Грищенко. Режим доступу: <http://www.oblosvita.mk.ua/attachments/article>.
- [5] Хартлей М. і Хадлестон Т. (2009), Партнерство шкіл, суспільства, університетів для підтримки стійкої демократії: Освіта для демократичного громадянства в Європі і Сполучених Штатах. Пакет ОДГ/ОПЛ, Том 5, Рада Європи, Страсбург, С. 8 (www.coe.int/edc).

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

- [1] Beremo uchastj u demokratiji: plany urokiv z ODGH/OPL dlja starshykh klasiv sereidnoji shkoly R. Ghollob, P. Krapf, V. Vajdingher. Per. z anghl. ta adapt. L. I. Parashhenko, Ju. O. Molchanovoi; zagh. red. ukr. versiji: N. Gh. Protasova. K.: Osnova, 2016. T. 4. 294 s. (Participate in democracy: plans of lessons from education is for democracy for the higher forms of high school. R. Ghollob, P. Krapf, V. Vajdingher. K.: Osnova, 2016. T. 4. 294 s.) (in Ukrainian)
- [2] Demokratychnе vryaduvannja v shkolakh: posibnyk. Elizabet Bekman i Bernard Trafford / per. z anghl. ta adapt. L. I. Parashhenko; zagh. red. ukr. versiji N. Gh. Protasova. K.: NADU, 2009. 100 s. (Navchatsjsja i zhyty v demokratiji). (Democratic management in schools: Manual. Of Elisabeth Bekman and Bernard Trafford / trudedged from an england adapt. L. I. Parashhenko K.: NADU, 2009. 100 s.) (in Ukrainian)
- [3] Navchajemo demokratiji: Bazovi materialy z osvity dlja demokratychnogho ghromadjanstva ta osvity z prav ljudyny dlja vchyteliv / R. Ghollob, P. Krapf, O. Olafsdottir, V. Vajdingher; red. R. Ghollob, P. Krapf, V. Vajdingher: Per. z anghl. ta adapt. L. I. Parashhenko. 3 tje vyd. K.: Osnova, 2016. T. 1. 164 s. (Teach democracies: Base materials from education for democratic citizenship and education on human rights for teachers. R. Ghollob, P. Krapf, O. Olafsdottir, V. Vajdingher; red. R. Ghollob, P. Krapf, V. Vajdingher. K.: Osnova, 2016. T. 1. 164 s.) (in Ukrainian)
- [4] Nova koncepcija ukrajinsjkoji shkoly [Elektronnyj resurs] L. Ghrynevych, O. Eljkin, S. Kalashnikova, I. Kobernyk, ta in.; za zagh. red. M. Ghryshhenko. Rezhym dostupu: <http://www.oblosvita.mk.ua/attachments/article>. (New Conception of Ukrainian school [Electronic resource] L. Ghrynevych, O. Eljkin, S. Kalashnikova, I. Kobernyk, ta in.; za zagh. red. M. Ghryshhenko)
- [5] Khartlej M. i Khadleston T. (2009), Partnerstvo shkil, suspiljstva, universytetiv dlja pidtrymky stjikoji demokratiji: Osvita dlja demokratychnogho ghromadjanstva v Jevropi i Spoluchenykh Shtatakh. Paket ODGH/OPL, Tom 5, Rada Jevropy, Strasburgh, S. 8 (www.coe.int/edc). (Khartlej M. i Khadleston T Partnership of schools, society, universities for support of proof democracy: Education for democratic citizenship in Europe and United States. Package of ODGH/OPL, Tom 5, CE, Strasbourg, C. 8) (in Ukrainian)



Леся Височан,

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

Lesia Vysochan,

Ph.D. in Pedagogy, Associate Professor, Department of Professional Methods and Technologies of Primary Education Vasyl Stefanyk Precarpathian National University (Ivano-Frankivsk, Ukraine)
lesjavusochan@gmail.com

УДК 372.398.8

ОРГАНІЗАЦІЙНО-ДИДАКТИЧНІ ЗАСАДИ ВИКОРИСТАННЯ УКРАЇНСЬКОГО ФОЛЬКЛОРУ В НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ ГІРСЬКОЇ ШКОЛИ

Анотація. У статті за результатами опрацювання психолого-педагогічної літератури та на підставі вивчення передового педагогічного досвіду діяльності педагогів описано організаційно-дидактичні засади використання українського фольклору в навчально-виховному процесі гірських шкіл Карпатського регіону України.

У роботі над публікацією застосовувався комплекс науково-педагогічних методів дослідження: анкетування, аналіз, синтез, вивчення наукових джерел та ін.

Автор вказує, що провідними завданнями дослідження є характеристика особливостей українського фольклору та вивчення специфіки його використання педагогами в освітньому процесі.

Наголошується, що особливої актуальності в сучасній системі освіти й виховання України набуває проблема збереження національних традицій та звичаїв, українського сакрального мистецтва, народних промислів і ремесел, українського пісенного фольклору.

Дослідниця відзначає, що готовність до ефективної професійної діяльності в етнокультурному освітньому просторі навчальних закладів Карпатського регіону є важливою передумовою професійної педагогічної освіти, що потребує організації якісної цілеспрямованої підготовки студентів.

Ключові слова: фольклор, жанри фольклору, пісенна творчість, готовність, підготовка вчителя, навчально-виховний процес, гірська школа.

ORGANIZATIONAL-DIDACTIC BASICS USE OF UKRAINIAN FOLKLORE IN THE EDUCATIONAL PROCESS MOUNTAINS SCHOOL

Abstract. In the article, based on the results of the study of psychological and pedagogical literature and the results of studying the advanced pedagogical experience of teachers, the organizational and didactic principles of using Ukrainian folk folklore in the educational process of the mountain school of the Carpathian region of Ukraine are disclosed.

In the work on the publication used a set of scientific and pedagogical methods of research.

The author emphasizes that the main tasks of the research are to characterize features of Ukrainian folk folklore and study the specifics of its use by teachers in the educational process.

The problem of preserving national traditions, Ukrainian sacral art, folk crafts and crafts, Ukrainian folk songs is becoming of particular relevance in the modern system of education and education of Ukraine.

The author notes that readiness for effective professional activity in the ethno-cultural educational space of educational institutions of the Carpathian region is an important prerequisite for vocational pedagogical education, which requires the organization of purposeful training of students.

Keywords: folklore, genres of folklore, song creativity, readiness, preparation of a teacher, educational process, mountain school.

ВСТУП

Постановка проблеми. Серед загальнонаціональних культурних цінностей, таких, як мова, живопис, прикладне мистецтво, архітектура, особливе місце належить українському фольклору. Кожний регіон нашої країни пишається своїм щедрим внеском у скарбницю народної творчості та пісенного фольклору.

З давніх-давен народна пісня виступає одним із найпопулярніших жанрів музичного мистецтва. У піснях відтворюється світогляд народу, його морально-етичні та естетичні цінності, педагогічний геній, багатівковий досвід народного автентичного виховання у душі високої духовності та моралі. Тому українська народна пісня зазвичай стає основою для музичного матеріалу на уроках у закладах освіти.



Знайомство з надбаннями української народної пісенної творчості та вивчення технологій її використання у навчально-виховному процесі школи сприяє формуванню фахової компетентності майбутніх педагогів.

У сучасній системі освіти й виховання України особливою актуальністю набуває проблема збереження національних традицій, українського сакрального мистецтва, народних промыслів та ремесел, українського пісенного фольклору. Активне залучення до джерел культури свого народу творчої особистості сучасного вчителя є одним із шляхів вирішення зазначеної проблеми.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя досліджували О. Абдулліна, І. Зязюн, О. Савченко, М. Стельмахович В. Семиченко, С. Сисоєва, В. Сластьонін та ін.

Значення пісенного фольклору у формуванні духовного світу молодої людини розкрито не лише у працях педагогів, але й мистецтвознавців – О. Костюка, І. Ляшенка, фольклористів – А. Іваницького, Л. Кулаковського та інших. Важливими для нашого дослідження є наукові доробки з вивчення потенціалу народної музичної творчості та можливостей його використання в духовно-моральному вихованні (Ю. Мандрика, О. Отич).

МЕТА І ЗАВДАННЯ ДОСЛІДЖЕННЯ

На підставі опрацювання психолого-педагогічної літератури та за результатами вивчення досвіду діяльності учителів-практиків розкрити організаційно-дидактичні засади використання українського фольклору у навчально-виховному процесі гірських шкіл Карпатського регіону України.

Завданнями дослідження є розкриття особливостей українського пісенного фольклору та вивчення специфіки його використання педагогами в освітньому процесі.

МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ

Для розв'язання зазначених у публікації завдань застосовувався комплекс науково-педагогічних методів дослідження: теоретичні методи (аналіз, синтез, порівняння, узагальнення) з метою вивчення психолого-педагогічної літератури й уточнення сутності та особливостей організації навчально-виховного процесу з використанням пісенного фольклору; емпіричні методи (анкетування, бесіда, тестування) використовувалися з метою перевірки ефективності системи підготовки майбутніх учителів початкової школи до використання пісенного фольклору в освітньому процесі сучасної школи.

РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ

Серед пріоритетних напрямів освітньої політики нашої держави виділяються проблеми модернізації змісту і форм організації навчально-виховного процесу в закладах освіти, впровадження в практику їх роботи інновацій та нових педагогічних технологій.

Концепція Нової української школи висуває якісно нові вимоги не тільки до освітньої системи та навчальної діяльності, але й до самої особистості вчителя. Узагальненим виразом цих вимог є інноваційність, яка, за твердженням Н. Калужної, трактується як «постійне бажання працювати за вибраною професією, проявляти творчість, упроваджувати нововведення в практику роботи закладів освіти. Адже інноваційність розглядається як тип життєдіяльності майбутнього фахівця і суспільства, що має прийти на зміну інертності, пасивності і консерватизму, що нерідко панує при підготовці педагогічних кадрів... Специфіка роботи вчителя початкової школи вимагає постійного самовдосконалення та творчого натхнення. Сучасний педагог повинен шукати нові підходи до організації навчально-виховного процесу, використовувати різні нововведення» [9].

Засади концептуальні положення, які визначають статус та рівень професійної підготовки майбутніх учителів, визначено в Законах України «Про загальну середню освіту» (2009), «Про освіту» (2017), Національній доктрині розвитку освіти в Україні (2012).

Процес реформування освітньої системи України, діяльність Нової української школи зумовлює необхідність формування такої особистості, яка здатна самостійно приймати нестандартні рішення, адекватно реагувати на динаміку соціокультурних змін. Сформувати таку творчу особистість здатний тільки той педагог, який сам опанував цінності національної культури, оволодів відповідним рівнем професійної майстерності та прагне до професійного вдосконалення. Адже Новій українській школі потрібний фахівець, який усвідомлює себе вчителем-новатором, провідником культури свого народу, котрий добре розуміє, знає і розвиває внутрішній світ своїх вихованців.

Аналіз стану досліджень цієї освітньої галузі засвідчує необхідність підвищення рівня підготовки педагога відповідно до освітніх вимог суспільства. Проте поза увагою науковців залишається цілеспрямована змістова наповненість та регіональний аспект підготовки майбутніх учителів початкової школи до використання пісенного фольклору у навчально-виховному процесі закладів освіти.

Використання фольклору як дидактичного матеріалу в навчально-виховному процесі початкової школи здійснюється з урахуванням сучасної науки про фольклор, специфіки дитячої субкультури, вікових та психологічних особливостей учнів молодшого шкільного віку.

У програмі фахової підготовки майбутніх учителів початкової школи особливу роль відіграє процес опанування ними методиками використання надбань українського пісенного фольклору в навчально-виховному процесі початкової школи, тому що майбутні педагоги повинні не лише набути високої фахової кваліфікації, але й стати одночасно носіями духовності, цінностей та ідеалів українського народу, здатними до формування базової культури своєї вихованців.

У зв'язку з неповторністю українського пісенного фольклору та певними особливостями методики його використання в початковій освіті варто виділити окремим напрямом освітньої програми професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи готовність використовувати досвід та вміння володіння теорією й методикою викладання фольклору в навчально-виховному процесі початкової школи.



У системі підготовки майбутнього педагога надбання пісенного фольклору зустрічаються не лише в підручниках з літератури, але й під час вивчення інших навчальних дисциплін початкової школи. Для використання фольклорного матеріалу на уроках особливо придатні за змістовим наповненням такі освітні галузі, як : мовно-літературна, мистецька, природнича, громадянська й історична, соціальна, здоров'язбережувальна. На навчальних заняттях із цих галузей фольклорний матеріал виступає як дидактичний матеріал, а не лише як художньо-літературний, як це відбувається на уроках літературного читання.

У початковій школі фольклорні твори можна використовувати й на уроках курсу «Я пізнаю світ», фізичної культури та образотворчого мистецтва. Значним потенціалом володіє пісенний фольклор і в системі морально-духовного виховання школярів. Багатий зміст народної пісенної творчості сприяє формуванню в учнів любові та шанобливого ставлення до свого народу, рідного краю, сім'ї, людини, її матеріальної та духовної культури, до людей праці, творчості, мистецтва та інших базових культурних цінностей.

Однак через певну архаїчність фольклору його роль у духовно-моральному вихованні сьогодні дещо нівелюється. Проте варто зауважити, що нестандартні підходи до традиційного і сучасного фольклору дозволяють одночасно вирішувати навчальні, виховні та розвивальні завдання, слугують ефективним засобом літературного і морально-духовного розвитку школярів.

Консолідуєючи виховні можливості сім'ї, системи виховної роботи освітнього закладу, закладів позашкільної освіти та інших соціально-виховних інституцій можна досягти запланованих результатів.

З матеріалом усного пісенного фольклору молодші школярі можуть отримати перші відомості та певний досвід емоційного знайомства з народною творчістю, етнокультурними надбаннями українського народу, фольклорними традиціями Карпатського регіону [13].

Фольклорний пісенний матеріал народів, які населяють Карпати, за умов професійного підбору та детального опрацювання змісту текстового матеріалу до уроків і виховної роботи може стати джерелом розширення та збагачення уявлень школярів про сім'ю (колискові пісні, забавлянки, інші жанри сімейно-побутового пісенного фольклору); про добро і зло, про любов і вірність, про подвиги та героїв, про щоденну працю людей.

Вагомий пласт народної творчості становить українська народна пісня, яка творилася впродовж багатьох сторіч і є унікальним явищем, яке належить до надбань світової культури. За різними оцінками, українці склали від кількох сотень тисяч до кількох мільйонів пісень – таку кількість досить важко уявити, а ще важче зрозуміти її необхідність. Однак зарубіжних дослідників вражає не стільки кількість народних пісень, скільки їх якість – розмаїття тематики, жанрів, стилів, глибина змісту, незбагненна й незрівнянна за своєю красою й простотою поезія.

Добре розвинута музично-пісенна культура з давніх-давен була складником життя та діяльності українців. Підтвердженням цього є розмаїття жанрів та тематика народної музичної творчості: пісні про кохання і родинне життя, колискові, жартівливі, пісні-таночки й приспівки до них, коломийки, козацькі, рекрутські, чумацькі, пісні про панщину, пісні неволі й боротьби, думи, пісні-хроніки та балади тощо. Народна музично-пісенна творчість своєю структурою, діапазоном мелодій, ритмів, складом може дати характеристику регіону, де було складено пісню.

Саме тому «мистецтво, культура кожного народу, вкорінені у фольклорні пласти його історії, починаються у намаганнях людини словом, танцем, піснею, магічним дійством виразити свої почуття, переживання, пояснити явища світу тощо» [4].

У сучасних умовах зростає роль освіти і культури, які, тільки перебуваючи в тісному взаємозв'язку, здатні залучати особистість до соціально-культурного досвіду людства. Державним стандартом початкової загальної освіти (2017) визначено пріоритетні завдання сучасної початкової освіти, розв'язання яких потребує оновлення змісту й організації навчання в початковій школі, відповідності вимогам сучасного життя, суспільним і особистим потребам.

Відповідно до окреслених завдань особливої актуальності набуває підготовка майбутнього вчителя, яку в психолого-педагогічній літературі трактують «як спосіб приросту індивідуального потенціалу особистості, розвиток її резервних сил, пізнавальної і творчої активності на основі оволодіння загальнонауковими і професійними знаннями, уміннями і навичками» [3, с. 34]. Професійна підготовка – це процес формування фахівця для будь-якої галузі трудової діяльності, пов'язаний з оволодінням певним родом занять, професією. Професійну підготовку також вважають процесом, під час якого відбувається фахове становлення майбутніх фахівців, а провідною метою і результатом діяльності закладів вищої освіти повинно стати включення студента в навчально-виховну діяльність.

Неодноразове звернення педагогів до народної творчості як до одного із провідних засобів формування особистості має давню методологічну основу. Воно базується на філософському осмисленні етнічного музичного мистецтва (А. Іваницький, М. Стельмахович) як одного із стрижневих компонентів культури. Адже народне мистецтво акумулює в собі відповідні знання, досвід, національні традиції і є дієвим виховним засобом. У цьому контексті важливими для нашої роботи є наукові дослідження потенціалу народної музичної творчості (Ю. Мандрик, Р. Ткач); можливості її використання в естетичному вихованні (Р. Дзвінка), у вихованні національної самосвідомості (Р. Осипець), в організації і діяльності шкільних фольклорних колективів (Н. Кравцова, В. Лабунець, В. Лебедєв).

Психолого-педагогічний аналіз поняття «готовність» дав змогу з'ясувати, що в психологічній літературі вона розглядається як наявність здібностей (В. Ананьєв); у педагогічній – як складне особистісне утворення (Л. Кондрашова), синтез якостей особистості (Г. Кутузова), система, яка складається з мотиваційного, змістовно-процесуального та виконавчого компонентів (О. Пехота).

У педагогічній теорії вченими досліджувалися такі види готовності: психологічна – В. Моляко, морально-психологічна – Л. Кондрашова, мотиваційна – Л. Кекух, професійна – К. Дурай-Новакова; професійно-педагогічна – Б. Дьяченко, В. Орлов, О. Пехота; практична – Г. Кіт. Аналіз наукових джерел засвідчує, що є необхідність



систематизувати теоретичні положення щодо визначення сутності, структури і змісту готовності майбутнього вчителя початкової школи до організації навчально-виховного процесу за умов дії Концепції нової української школи.

Серед різних аспектів готовності педагога ми акцентуємо увагу на лексико-народознавчій готовності, під якою дослідниця Л. Вострікова розуміє «сукупність лінгвістичних, лінгводидактичних та народознавчих знань, умінь і навичок, що визначають професійну спрямованість педагогічної діяльності; доречне використання малих жанрів фольклору, народної лексики, образних виразів народознавчої спрямованості в навчально-мовленнєвій діяльності дітей» [4].

Готовність до ефективної професійної діяльності в етнокультурному освітньому просторі навчальних закладів Карпатського регіону є важливою передумовою професійної педагогічної освіти, що потребує організації цілеспрямованої підготовки студентів до формування суб'єктивної позиції носія етнокультури, розвитку потреби взаємодії з ним.

Сучасний учитель початкової школи, згідно з міркуванням Н. Ігнатенко, «є одночасно викладачем, вихователем, організатором діяльності дітей, активним учасником спілкування з учнями, їх батьками і колегами, дослідником педагогічного процесу, консультантом, громадським діячем» [8]. Варто зазначити, що функції професійної діяльності вчителя початкової школи навіть ширші, ніж учителя-предметника, тому, що він одночасно працює і класним керівником, і викладає більшу частину різнопрофільних навчальних предметів. Специфічним для вчителя початкової школи є й те, що він одночасно має бути гуманістично зорієнтованим вихователем. Його зусилля повинні бути спрямовані на розвиток особистості дитини засобами навчальних предметів та позакласної виховної роботи.

Цінності музичного фольклору співпадають із виховними завданнями сучасного суспільства, із процесами підготовки творчої особистості майбутнього вчителя.

Професор О. Семенов зазначає, що «у широкому значенні фольклор – це вся неписана історія примітивних епох, у вузькому – давні звичаї, обряди, церемонії, які перетворилися на забобони чи традиції нижчих станів цивілізованого суспільства. Предметне поле фольклору то розширювалося, то звужувалося. Спершу ним позначали всі явища матеріальної та духовної культури народу, пізніше – тільки народну словесність, народну поезію, усну народну творчість» [11, с. 125].

Наукові розвідки (А. Іваницького, В. Лабунця, І. Ляшенка, О. Семенова, О. Костюка та ін.) дають підстави стверджувати, що сучасна наука застосовує поняття «фольклор» із різних позицій, у широкому розумінні – як комплекс словесних, словесно-музичних, музично-хореографічних, ігрових і драматичних різновидів народної творчості, традицій, звичаїв, обрядів, поглядів й у вузькому – як мистецтво слова, у просторі якого реалізується філологічна зацікавленість дослідників.

З точки зору М. Лановик, фольклор – це частина національної духовної культури, творчою домінантою якої є слово і прийомі його естетичного оформлення, котрим притаманні синкретизм, усне творення і передавання (з уст в уста), імпровізаційність (створення без попередньої підготовки), традиційність (дотримання ustalених норм і форм творення), колективність (поєднання індивідуальної і групової творчості), багатоваріантність побутування тощо. Головна функція фольклору – це задоволення природної потреби у самовираженні й спілкуванні [10, с.47].

Етнічний пісенний фольклор жителів гірських регіонів – це мудрість народної педагогіки горян, історія життя народу, етика й естетика, життєва психологія, що створює неповторний образ етносу і відображається через його духовно-практичну активність. «Виховання учнів на традиціях народної естетики сприяє тому, що вони починають виявляти інтерес до народного мистецтва, рідної культури і збагачувати матеріальні та духовні цінності» [1].

Добрий виховний результат дає спільна творча діяльність, коли в ній беруть активну участь і дорослі, і діти. Адже залучення дітей до народного мистецтва (усна народна творчість, музика, рух, пісня, танець, образотворче та декоративно-прикладне мистецтво та ін.) сприяє всебічному світосприйманню, прагненню жити за законами краси. У цьому контексті варто зауважити, що фольклорний пісенний матеріал повинен відповідати співацьким можливостям учнів, їх природному діапазону. Для інсценізації українських народних пісень доцільно підбирати і демонструвати ілюстрації, фрагменти мультфільмів, CD-записи. Це допоможе учням скласти більш чіткі уявлення про героїв пісень, їх характерні особливості, а навички, отримані в процесі театральньо-ігрової діяльності, вони зможуть використовувати в повсякденному житті.

Відомий дослідник А. Іваницький серед фольклорних надбань виокремлює такі групи:

1) автентичний фольклор – усі види творчої спадщини народу, що функціонують без ознак будь-яких літературних, композиторських чи режисерських обробок. Носії його безпосередньо пов'язані із середовищем живого побутування народної творчості, отримують фольклорні знання через усну традицію. Це сільські солісти, фольклорні колективи, зрідка ними є представники невеличких міст, які підтримують та розвивають міські традиції. Професійною реконструкцією та презентацією автентичного фольклору займаються фольклорні ансамблі, театри, артисти-аматори;

2) вторинний фольклор – види й жанри, які піддані словесно-музичному, хореографічному, театральному та іншим видам оброблення, проте зберігають функції фольклорної першооснови і не є формами професійної творчості. Носії вторинного фольклору – переважно аматори, учасники самодіяльності, любителі народної творчості [9].

Естетико-педагогічне значення українського дитячого фольклору багатопланове: він сприяє розвиткові мислення, мовлення, уяви, вихованню моральних чеснот, емоційної чуйності й почуття гумору.

Фольклор упродовж свого довготривалого існування був явищем динамічним, змінюваним, на кожному новому історичному щаблі розвитку набував нових особливостей та ознак, що залежало від змін усієї духовної культури.

Рідна пісня, визначаючи поетичне бачення навколишнього світу, допомагає виховати в дітей естетичне ставлення до природи, тонкість сприймання, емоційну чуйність. Окрім того, пісня розкриває перед дітьми рідне



слово як величезне духовне багатство українського народу. Водночас важливо не упустити сензитивний період – молодший шкільний вік, коли діти особливо сприйнятливі до педагогічного впливу. Їх художній смак розвинений ще недостатньо, він тільки формується. І якщо з раннього віку дитина слухає та виконує народні пісні, її слух поступово засвоює їх мелодичні й ритмічні особливості, вони запам'ятовуються, стають звичними, близькими [12].

ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

Результати вивчення досвіду діяльності педагогів гірських шкіл Карпатського регіону дають підстави стверджувати, що якісна підготовка майбутніх учителів до використання пісенного фольклору вимагає дотримання таких умов:

- чіткого визначення цілей і завдань професійної підготовки;
- відповідне змістове наповнення професійно зорієнтованих дисциплін, в процесі викладання яких можна використовувати пісенний фольклор;
- прогнозування передбачуваних результатів;
- нагромадження навчально-методичного матеріалу для подальшого використання пісенного фольклору в навчально-виховному процесі початкової школи;
- організована практична підготовка;
- створення власної фонотеки;
- уміння ілюструвати музичні твори;
- володіння сучасними методиками та технологіями навчання.

Підготовка майбутніх учителів початкової школи до використання пісенного фольклору в навчально-виховному процесі передбачає певну його організацію, тобто застосування таких форм, методів, прийомів навчальної діяльності, які б сприяли формуванню готовності студентів до використання пісенного фольклору в сучасних закладах освіти. Доцільне насичення шкільної програми початкової школи пісенним фольклором сприяє наближенню учнів до сформованих упродовж століть уявлень про сутність людини, про красу й гармонію навколишнього світу.

Перспективи подальших наукових досліджень вбачаємо у розробленні моделі готовності педагогів до використання фольклору.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

- [1] Бартків О.С. Готовність педагога до інноваційної професійної діяльності. Проблеми підготовки сучасного вчителя. 2016. № 1. С. 52-58.
- [2] Батюк Н.О. Особливості формування художньо-образного мислення дітей засобами фольклору. Одеса, 2007. 72 с.
- [3] Бондар В.І. Дидактика: ефективні технології навчання студентів. Київ: Вересень, 1996. 129 с.
- [4] Вострікова Л.Д. Роль фольклору в процесі національного виховання особистості. Педагогічні науки. №34. 2013. С.136-141.
- [5] Дмитренко М. М. Українська фольклористика. Київ: Народознавство, 2001. 576 с.
- [6] Довженко Г.В. Український дитячий фольклор. Київ: Наукова думка, 1984. 470 с.
- [7] Іваницький А.І. Українська музична фольклористика. В.: Нова книга, 2004. 320с.
- [8] Ігнатенко Н.І. Новій школі – учитель нового типу. Рідна школа. 2017. №7. С. 10-11.
- [9] Калюжна Н. Г. Адекватність як інтегральна характеристика якості управлінської інформації: теоретичні передумови забезпечення. Маркетинг і менеджмент інновацій. 2015. № 2. С. 108-120.
- [10] Лановик М.О. Українська усна народна творчість. Київ: Знання-Прес, 2001. 591 с.
- [11] Семенов О.М. Український фольклор: навч. посібник. Глухів: РВВ ГДПУ, 2004. 254с.
- [12] Хижна Л.О. Художньо-педагогічна діяльність учителя початкової школи: навч. пос. Київ.2007. 436 с.
- [13] Червінська І.Б. Теоретико-методологічні засади виховної роботи в початковій школі. Івано-Франківськ, Вид-во ПНУ, 2013. 566 с.

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

- [1] Bartk O.S. Readiness of the teacher to innovate professional activity. Problems of preparing a modern teacher. 2016. No. 1. S. 52-58. (in Ukrainian)
- [2] Batyuk N.O. Features of the formation of artistic-figurative thinking of children by means of folklore. Odessa, 2007.72 p. (in Ukrainian)
- [3] Bondar V.I. Didactics: Effective Student Technology. Kyiv: September, 1996. 129 p.
- [4] Vostrikova L. D. The role of folklore in the process of national education of the individual. Pedagogical sciences. No. 34 2013. p.136-141.
- [5] Dmitrenko M. M. Ukrainian folklore. Kyiv: Ethnology, 2001. 576 c. (in Ukrainian)
- [6] Dovzhenko G.V. Ukrainian children's folklore. Kyiv: Scientific Thought, 1984. 470 p.
- [7] Ivanitsky A.I. Ukrainian musical folklore. В.: Нова книга, 2004. 320с. (in Ukrainian)
- [8] Ignatenko N.I. New school is a new type teacher. Native school 2017. No. 7. Pp. 10-11. (in Ukrainian)
- [9] Kalyuzhnaya N.G. Adequacy as an integral characteristic of the quality of managerial information: the theoretical preconditions of provision. Marketing and innovation management. 2015. No. 2. P. 108-120. (in Ukrainian)
- [10] Lanovik M.O. Ukrainian oral folk art. Kyiv: Knowledge-Press, 2001. 591 c. (in Ukrainian)
- [11] Semenog O.M. Ukrainian folklore. G.: RVV GDPU, 2004. 254 c. (in Ukrainian)
- [12]. Hizhna L.O. The artistic and pedagogical activity of the elementary school teacher: teacher. pos Kyiv.2007. 436 s. (in Ukrainian)
- [13]. Chervinska I. B. Theoretical and methodological principles of educational work in elementary school. Ivano-Frankivsk, View of the PNU, 2013. 566 p. (in Ukrainian)

**Тетяна Качак,**

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

Tetiana Kachak,

PhD in Philology, Associate Professor, Department of Professional Methods and Technologies of Primary Education, Vasyl Stefanyk Precarpathian National University (Ivano-Frankivsk, Ukraine)
tetiana.kachak@gmail.com
ORCID ID 0000-0002-6863-1736

Лариса Круль,

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

Larysa Krul,

PhD in Education, Associate Professor, Department of Professional Methods and Technologies of Primary Education, Vasyl Stefanyk Precarpathian National University (Ivano-Frankivsk, Ukraine)
larysa.krul@pu.if.ua
ORCID ID 0000-0003-1437-7469

УДК 821.161. 2 : 37.014.3**ЛІТЕРАТУРА ДЛЯ ДІТЕЙ І ДИТЯЧЕ ЧИТАННЯ В НОВІЙ УКРАЇНСЬКІЙ ШКОЛІ**

Анотація. У статті висвітлено актуальну проблему ролі й місця літературної освіти у Новій українській школі. Відсутність предмета читання у нових навчальних планах і програмах для початкової школи, курс на інтеграцію навчальних предметів викликають занепокоєння, відбувається скорочення літературно зорієнтованих дисциплін у процесі підготовки майбутніх учителів. Опираючись на аналіз Державного стандарту початкової освіти, методичні рекомендації розробників нормативних документів (О. Савченко, Р. Шиян), праці науковців (Н. Бібік, В. Вітюк, В. Зелюк, О. Ляшенко та ін.), доводимо: література для дітей і дитяче читання – важливий змістовий складник мовно-літературної освітньої галузі та ефективний засіб формування ключових компетентностей, здобуття інформації та успішного навчання особистості впродовж життя. Результати навчання, на які зорієнтована Нова українська школа, передбачають вільне володіння державною мовою, висловлювання власних думок, любов до читання, відчуття краси слова, читання з розумінням й інтерпретування прочитаного, самостійний вибір книги та ін. Ці та інші якості в учнів може виховати й сформувати тільки компетентний учитель-фахівець.

«Українська дитяча література», «Зарубіжна дитяча література» та «Методика читання» – компоненти інтегрованої дисципліни «Дитяча література та методика навчання літературного читання». Цей курс завжди має залишатися нормативним у підготовці учителів початкової школи. Студенти засвоюють різноматичні та різножанрові художні тексти, адресовані дітям; знайомляться з творчістю українських та зарубіжних письменників, які писали для дітей. Це дає їм можливість у практичній діяльності якісно формувати коло читання учнів, підбирати необхідні тексти для читання у класі й поза школою. Методичний компонент дисципліни спрямований на формування літературної компетентності майбутніх педагогів. Практична робота – це ефективні розробки занять, підбір методів і форм роботи з метою формування читацьких вмінь і навичок учнів, літературознавчої, бібліотечно-бібліографічної компетентностей, розвиток творчої діяльності на основі прочитаного.

Ключові слова: література для дітей, дитяче читання, Нова українська школа, компетентнісний підхід, підготовка майбутніх учителів.



LITERATURE FOR CHILDREN AND CHILDHOOD READING IN THE NEW UKRAINIAN SCHOOL

Abstract. The article highlights the current problem of the role and place of literary education in the New Ukrainian school. Absence of the subject of reading in the new curricula and programs for primary school, the course on the integration of educational subjects cause anxiety. We observe a reduction of literary oriented disciplines in the process of training future teachers. Relying on the analysis of the State Standard of primary education, the methodological recommendations of the developers of normative documents (O. Savchenko, R. Shiyan), the works of scientists (N. Bibik, N. Vityuk, V. Zelyuk, O. Lyashenko, etc.), we prove: literature for children and childhood reading is an important content component of the language and literary education sector and an effective tool for formation of key competencies, information gaining and successful training of the individual throughout their lives. Results of studies that the New Ukrainian School focuses on include fluent knowledge of the state language, expression of own thoughts, love for reading, a sense of the beauty of the word, reading with understanding and ability of interpretation, and an independent choice of the book, etc. These and other pupils' qualities can be educated and formed only by a competent teacher-specialist.

«Ukrainian Children's Literature», «Foreign Children's Literature» and «Methods of Reading» are the components of the integrated discipline «Children's Literature and Methods of Teaching Literary Reading». This course should always remain normative in the primary school teachers training. Students learn diverse fictional texts of different genres and on different subjects addressed to children; get acquainted with the works of Ukrainian and foreign writers who wrote for children. This gives them an opportunity to form the pupils' reading range in a qualitative and practical way, to select the necessary texts for reading in the classroom and out of school. The methodical component of the discipline is aimed at forming the literary competence of future teachers. Practical work is effective development of classes, selection of methods and forms of work for the purpose of forming readers' skills and abilities of students, literary, library and bibliographic competence, development of creative activity on the basis of the read material.

Keywords: literature for children, childhood reading, New Ukrainian school, competent approach, preparation of future teachers.

ВСТУП

Постановка проблеми. Освітня реформа, спрямована на створення Нової української школи, вимагає оновлення концептуальних засад, змісту й методики навчання студентів – майбутніх учителів початкової школи. Новий Державний стандарт початкової освіти, навчальні програми зорієнтовані на здобуття учнями компетентностей. Відповідно до цих нормативних документів змінюється зміст, методи, структурування й організація навчального процесу. Концепція Нової української школи ставить нові вимоги перед учителем, який має бути творчою особистістю, фахівцем «з високим рівнем розвитку компетентності в умовах неперервної освіти» [2, с. 3]. У контексті підготовки майбутніх педагогів актуальними є пошуки нових підходів до реалізації визначених мети й завдань освітнього процесу. Це стосується й літературної освіти, яку студенти спеціальності «Початкова освіта» опановують у процесі вивчення нормативної дисципліни «Дитяча література та методика навчання літературного читання» (навчальні плани підготовки бакалаврів у ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника»).

Курс на інтеграцію навчальних предметів у початковій школі зумовив об'єднання мовної та літературної освіти в одну галузь. Насторожує відсутність у базових навчальних планах предмета й традиційних уроків читання (літературного та позакласного), хоч освоєння кращих літературних надбань і набуття читацької компетенції молодшими школярами – результат, передбачений реалізацією завдань мовно-літературної освітньої галузі. Закономірно постають запитання: коли (на «ранкових зустрічах», інтегрованих уроках чи уроках української мови) і як учити дітей читати (набуття читацької компетенції)? Як бути з літературознавчою пропедевтикою, спрямованою на підготовку молодшого школяра до сприймання літератури в середній та старшій школі (літературознавча компетенція), формування критичного й творчого мислення на основі прочитаного? Яким чином і хто визначатиме коло читання дітей? Що повинен знати і вміти майбутній педагог, щоб успішно досягати поставлених результатів.

МЕТА І ЗАВДАННЯ ДОСЛІДЖЕННЯ

З огляду на вищезазначене актуальним стає дослідження, метою якого є з'ясування ролі і місця літератури для дітей та юнацтва й дитячого читання в новій українській школі, осмислення змістових та методичних аспектів формування мовно-літературної компетентності школярів, а відтак формулювання ключових позицій літературної освіти майбутніх педагогів – фахівців Нової української школи.

МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ

Ефективними і продуктивними методами даного дослідження вважаємо аналіз нормативних документів, які визначають і регулюватимуть освітній процес у Новій українській школі; емпіричне осмислення літературної складової, зіставлення традицій та новаторства у контексті реалізації мовно-літературної освітньої галузі зокрема та освіти школярів початкової школи загалом; вивчення й узагальнення теоретико-методологічної думки фахівців, аргументування необхідності й окреслення специфіки викладання курсу «Дитяча література та методика навчання літературного читання» для студентів педагогічних спеціальностей.

РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ

Порушена проблема нова й малодосліджена, адже за чинним Державним стандартом початкової освіти і за новими програмами експериментальне навчання розпочато у 2017 році, набір до першого класу Нової української



школи стартує у 2018–2019 навчальному році. У розв'язанні цієї науково-методичної проблеми враховуємо розробки, розвідки, оцінки, критичні зауваги науковців, педагогів-практиків, методистів (Н. Бібік, В. Вітюк, В. Зелюк, О. Ляшенко, О. Онопрієнко, Н. Софій та ін.), аргументи розробників стандарту й програм (Р. Шияна, О. Савченко та ін.); опираємось на досвід учителів, які працювали впродовж року за новим стандартом з учнями експериментальних класів пілотних шкіл та на власний досвід викладання навчальних дисциплін «Дитяча література», «Літературна освіта молодших школярів», «Дитяча література та методика навчання літературного читання».

У Державному стандарті початкової освіти вимоги до обов'язкових результатів навчання визначаються з урахуванням компетентнісного підходу. Література для дітей (як сукупність адресованих дітям і юному поколінню художніх, науково-популярних та публіцистичних творів) і читання (як комунікаційний процес взаємодії дитини з текстом) виступають змістовим складником та ефективним засобом формування ключових компетентностей, здобуття інформації та успішного навчання впродовж життя.

«Вільне володіння державною мовою, що передбачає вміння 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 уживати українську мову як рідну в різних життєвих ситуаціях» [3] – результат навчання, якого неможливо досягти без сформованих навичок читання й аналітично-інтерпретаційних умінь. Любов до читання можливо виховати тільки в процесі постійної і систематичної роботи з якісною дитячою книжкою (читання, аналіз, обговорення, творчість на основі прочитаного т. ін.), поєднанням сімейного читання, читання у школі й поза школою. Із читанням, сприйманням, осмисленням прочитаного та виходом за його межі тісно пов'яне формування комунікативних навичок школярів.

Дитяче читання специфічне ще й тому, що життєвий досвід адресата обмежений, але в процесі читання та рецепції художніх текстів він доповнюється та розширюється. Актуальними функціями літератури для дітей залишаються пізнавальна, виховна, комунікативна, естетична. Література розширює кругозір дитини, ознайомлює її з новими цікавими подіями, явищами, допомагає сформувати знання, уміння й навички літературознавчого, естетичного, етичного характеру, здатність засвоювати художні цінності, виховує активність, допитливість, готує до самостійної зустрічі з мистецтвом слова. «Комунікативна функція полягає у сприянні юним читачам в осягненні себе, висловленні власних думок та почуттів, опануванні мовної поведінки, розширенні словникового запасу, формуванні мовленнєвого досвіду. Спілкування з книгою має допомагати дитині подолати комунікативні бар'єри, невпевненість, сформуватися як повноцінний суб'єкт комунікаційних процесів» [9, с. 12]. Читання є «засобом вирішення завдань, що лежать за межами читання, в рамках життєдіяльності особистості» [11].

Дитяча книжка пропонує моделі поведінки, засвоюючи чи наслідуючи які, читачі набувають громадянської та соціальної компетентностей, пов'язаних «з ідеями демократії, справедливості, рівності, прав людини, добробуту та здорового способу життя, усвідомленням рівних прав і можливостей, що передбачають співпрацю з іншими особами для досягнення спільної мети, активність в житті класу і школи, повагу до прав інших осіб, уміння діяти в конфліктних ситуаціях, пов'язаних з різними проявами дискримінації, цінувати культурне розмаїття різних народів та ідентифікацію себе як громадянина України, дбайливе ставлення до власного здоров'я і збереження здоров'я інших людей, дотримання здорового способу життя» [3]. Англійський письменник Ніл Гейман зазначав, що художня література, по-перше, відкриває «залежність від читання», яке перетворюється у драйв, коли ти перегортаєш сторінку за сторінкою, щоб дізнатися, що буде далі. Так читання стає насолодою і розвагою. По-друге, художня література породжує емпатію. Художня проза – це щось, створене з 33 букв і пригорщі знаків пунктуації, і читач, використовуючи свою уяву, створює світ і починає відчувати речі, відвідувати місця і світи, про які б ніколи не дізнався. «Емпатія – це інструмент, який збирає людей разом і дозволяє вести себе не як самозакохані одинаки» [15].

Література – один із видів мистецтва. І хоч автори Державного стандарту початкової освіти не розглядають її у складі культурної компетентності, але без знання літератури як духовного надбання людства, а також без читацької культури навряд чи можна вести мову про культурну компетентність особистості, можливість формування її образного мислення, естетичних смаків.

Основним постулатом, який утверджує важливість літератури для дітей та дитячого читання в процесі навчання учнів у Новій українській школі, є нормативне твердження: «Спільними для всіх ключових компетентностей є такі вміння, як читання з розумінням, уміння висловлювати власну думку усно і письмово, критичне та системне мислення, творчість, ініціативність, здатність логічно обґрунтовувати позицію, вміння конструктивно керувати емоціями, оцінювати ризики, приймати рішення, розв'язувати проблеми, співпрацювати з іншими особами» [3]. Вдумливе читання тексту суттєво відрізняється від механічного сприйняття зорової інформації, яке знижує здатність мислити, рефлексувати з приводу засвоєної інформації. Читання, сприйняття і розуміння тексту – складний поліфункціональний процес, заснований на цілісній організації роботи обидвох півкуль мозку, на чому наголошує у бібліопсихологічній теорії М. Рубакін. «Грамотне читання має бути зорієнтованим на те, щоб осмислювати, розуміти, використовувати письмові тексти та реагувати на них для досягнення персональних цілей, розвитку знань та комунікативних можливостей особистості» [1]. Цього має навчити дітей учитель на основі практичної, систематичної роботи з текстами різної тематики і різних жанрів, використовуючи різні форми й методи, інструменти новітніх технологій (інтегрованого та інтерактивного навчання, технології розвитку критичного і творчого мислення, інформаційних технологій тощо).



Дослідники дитячого читання одностайно відзначають, що процес читання – складна інтелектуальна та комунікативна діяльність, яка вимагає певного рівня розумових здібностей (здатність до запам'ятовування, асоціацій, аналізу, узагальнень, уміння зосередитись на дії). Читаючи текст, дитина повинна вміти виділити основні й суттєві риси, ознаки, відокремити головне від другорядного, загальне від конкретного, знайти зв'язки, залежності, використовуючи різні способи й прийоми. Тільки так можна зрозуміти зміст прочитаного, передати й запам'ятати його, пов'язати з раніше набутим досвідом.

Зважаючи на те, що для кожної освітньої галузі визначено мету та загальні результати навчання здобувачів освіти, у контексті мовно-літературної галузі виокремлюємо ті, які стосуються літератури і формуються насамперед у процесі читання й роботи з літературними текстами. Йдеться про читацьку компетентність – поняття, яке можемо розуміти у вузькому і широкому значенні. У вузькому значенні: «Читацька компетентність – здатність до застосування комплексу специфічних особистісних, когнітивних та естетико-комунікативних процесів у ході ефективної літературної комунікації». Читацька компетентність молодшого школяра – перший етап читацької компетентності особистості – володіння достатньо сформованими способом, вміннями та навичками читання, технікою читання, культурою читання, обізнаність з колом дитячого читання» [7, с. 12]. У широкому значенні поняття «читацька компетентність» отожднюється із поняттям «літературна компетентність» і охоплює значно ширше коло знань, умінь і навичок учнів. «Літературна компетентність полягає у володінні комплексом літературних знань, умінь і навичок, які надають можливість не тільки фахово і професійно читати книжки, а й творчо мислити, порівнювати та узагальнювати, зіставляти та вловлювати асоціативні зв'язки, бути обізнаним з літературним контекстом і критичними рецепціями, мати власну інтерпретаційну точку зору тощо. Основними компонентами літературної компетенції є читацька, літературознавча, бібліотечно-бібліографічна, особистісно-діяльнісна компетенції, які формуються та розвиваються в дітей, починаючи з молодшого шкільного віку і впродовж подальшого спілкування з книгою. Літературна компетентність – предметна, але містить елементи ключових компетентностей» [7, с. 11]. Ми переконані, що доречніше розрізняти ці поняття і вживати термін «читацька компетенція» у вузькому значенні (глибше зміст й методику формування компонентів літературної компетентності розглянуто у навчально-методичних посібниках [7; 8]).

Державним стандартом початкової освіти передбачено, що здобувач освіти серед інших умінь і навичок «сприймає, аналізує, інтерпретує, критично оцінює інформацію в текстах різних видів, медіатекстах та використовує її для збагачення свого досвіду; висловлює думки, почуття та ставлення» [3]. Знання, вміння і навички, які мають стати результатом реалізації цього компонента – основа літературної, тобто читацької (володіння навичками читання – правильно, свідомо, виразно, в міру швидко), літературознавчої (розрізняє головне і другорядне в тексті; визначає тему художнього твору; висловлює власні вподобання / ставлення щодо змісту прочитаних творів, літературних персонажів, намагається пояснити, що подобається, а що ні), бібліотечно-бібліографічної (прогнозує зміст дитячої книжки за обкладинкою, заголовком, ілюстраціями та анотацією; обирає книжку для читання; пояснює власний вибір) та особистісно-діяльнісної (експериментує з текстом (змінює сюжет, переказує текст з іншої позиції, додає персонажів, імпровізує під час інсценізації; створює власні тексти) компетенцій. Вони були прописані в попередньому стандарті і навчальній програмі з літературного читання як перелік відповідних знань, умінь і навичок. Про літературну компетенцію читаємо у праці Л. Іванової [6, с. 237–254]. Зміст і структуру цього явища, визначену дослідницею, уточнюємо «читацьким» компонентом, а відтак логічно обираємо за основу в побудові методичного компонента лекційного та семінарського курсу для студентів з «Дитячої літератури та методики навчання літературного читання».

Аспекти формування літературної компетентності учнів окреслено в навчальній програмі, розробленій для мовно-літературної галузі (української мови і літературного читання) фахівцями під керівництвом О. Савченко. У цьому документі зазначено, що серед завдань для досягнення поставленої мети є такі: «ознайомлення учнів з дитячою літературою різної тематики й жанрів, формування прийомів самостійної роботи з дитячими книжками; формування умінь опрацьовувати тексти різних видів (художні, науково-популярні, навчальні, медіатексти)» [13]. Розуміння ролі й місця дитячої літератури та читання в Новій українській школі увиразнює змістова лінія «Читаємо», яка «передбачає формування в учнів повноцінної навички читання, умінь самостійно вибирати й опрацьовувати літературні тексти різних видів, дитячі книжки, висловлювати своє ставлення до прочитаного, сприймати художній текст як засіб збагачення особистого емоційно-чуттєвого, соціального досвіду, користуватися раціональними прийомами пошуку потрібної інформації в різних джерелах, працювати з інформацією в різних форматах, застосовувати її в навчально-пізнавальних, комунікативних ситуаціях, практичному досвіді» [13]. Сформована техніка читання, здатність до аналізу та осмислення прочитаного, розвинена читацька самостійність – основа дитячого читання – постійного процесу комунікації, навчання впродовж життя.

Один із авторів Державного стандарту початкової школи та базової програми Роман Шиян прокоментував пріоритети, на які орієнтувалася його команда, удосконалюючи документ: «Ми намагалися побудувати Стандарт так, щоб усе починалося від зацікавленості дитини. Щоб вона починала досліджувати те, що її зацікавило, щоб брала в руки книжку, яка її зацікавила, і від того розбудовувати культуру дослідження чи читання. Нам опоненти дорікали: «Що це ви пишете на першій позиції “обираю книжку”? Нехай він спочатку читати навчиться». Зараз це шоста позиція. Хоча ми вважаємо, що цікавіше, якби він взяв книжку, яка його зацікавила, і на ній йому допомогли б навчитися читати» [12]. Погоджуємось із цією позицією, однак зауважимо, що дитина в такому



віці не часто може обрати потрібну їй книгу для читання без допомоги дорослих. У цьому теж виявляється нова роль учителя «як наставника, провідника учня його індивідуальною освітньою територією» [4].

Коло читання окреслено для кожного класу дуже загально (дитяча література в авторській, жанрово-тематичній різноманітності), але з уточненням тематичного та жанрового діапазону. Щоб учитель міг реалізувати ці завдання, сам повинен добре знати як українську та зарубіжну літературу для дітей, так і методику роботи над цими текстами з учнями. Саме учитель підбирає тексти для читання певної тематики, жанру, щоб вони відповідали віковим особливостям дітей. На інтегрованих уроках та ранкових зустрічах, у процесі реалізації тематичного та діяльнісного підходу в інтеграції навчання вміння правильно підбирати якісні й саме ті тексти дуже важливе, адже від цього залежить ефективність заняття та набуття дітьми певних компетентностей. Вивчення української та зарубіжної літератури для дітей (філологічний компонент дисципліни «Дитяча література та методика навчання літературного читання») спрямований на ознайомлення студентів із багатством народнопоетичної творчості, адресованих дітям художніх творів українських і зарубіжних авторів, які становлять зміст літературної освіти і виходять за його межі. Читання й інтерпретація класичних та сучасних текстів різної тематики і жанрів, ознайомлення із творчістю письменників, які розвивають традицію національної та світової літератури для дітей, усвідомлення специфіки дитячої літератури як художньо-естетичного і соціокультурного феномена – основна мета цього компонента інтегрованої дисципліни.

Відсутність стандартів вищої освіти, зокрема з педагогічних спеціальностей, породжує низку проблем, коли в окремих закладах вищої освіти скорочується кількість годин, відбувається інтеграція дисциплін, а іноді з навчальних планів зникають обов'язкові предмети. Хибною є думка деяких керівників, які вважають, що відсутність предмета «Читання» в початковій школі (що засвідчують навчальні плани, подані в Державному стандарті, та навчальна програма Р. Шияна [12]) є підставою для скасування дисциплін «Дитяча література» та «Методика читання» у вищому навчальному закладі. Дуже слушно міркує О. Ляшенко: «не всі вчителі і викладачі педагогічних навчальних закладів розуміють нову методологію освітніх стандартів, тобто націленість на кінцеві результати, на здобуття професійних компетентностей, а не на перелік дисциплін, серед яких кожен з них хотів би бачити свій предмет, який він викладає впродовж багатьох років» [10, с. 42].

Не слід також об'єднувати мовний і літературний компоненти в один предмет для студентів, адже це надзвичайно великі обсяги матеріалу, причому різного за своєю суттю. Зміст літературної освіти формує велика кількість текстів українських та зарубіжних авторів, і щоб його опанувати, необхідна не тільки достатня кількість годин, але й інша методика роботи над текстами, спрямованість на формування читацької культури, здатності до емоційно-чуттєвого переживання, критичного й творчого мислення студентів.

Зважаючи на процеси укрупнення та інтеграцію навчальних дисциплін у вищій школі, на основі курсів «Дитяча література», «Зарубіжна дитяча література» та «Методика читання» було створено інтегрований курс «Дитяча література та методика навчання літературного читання». Як показав наш досвід викладання цієї дисципліни впродовж 2017-2018 навчального року для студентів спеціальності «Початкова освіта», в такій інтеграції є свої плюси та мінуси. Мінус – великий обсяг інформації, яку потрібно засвоїти за короткий час навчання (мала кількість годин, передбачена навчальним планом). Плюс – опрацювання й аналіз художніх текстів супроводжується методичною роботою й практичною апробацією завдань, форм і методів роботи, актуальних у початковій школі. Компоненти літературної компетенції тісно взаємодіють і переплітаються, а запропоновані завдання, як правило, спрямовані на формування відразу кількох компетентностей. Виправдовує себе й структурування матеріалу відповідно до цих компонентів.

ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

Література для дітей та дитяче читання відіграють одну із ключових ролей у навчанні молодших школярів, адже виступають змістовим складником навчання й ефективним засобом формування ключових компетентностей, здобуття інформації та успішної освіти впродовж життя. Це чітко зафіксовано в нормативних документах, які регулюють організацію роботи Нової української школи. Підготовка майбутніх фахівців має обов'язково передбачати опрацювання змісту літературної освіти, щоб кожен учитель був добре обізнаним із класичною і сучасною дитячою літературою, міг якісно підбирати тексти для реалізації тематичного й діяльнісного підходів у інтегрованому навчанні, формувати коло читання молодших школярів. Необхідно здійснювати й практичну підготовку студентів до реалізації змісту й завдань мовно-літературної освітньої галузі, зокрема щодо опанування вміннями методично правильно (з використанням новітніх технологій) забезпечити формування читацької, літературознавчої, бібліотечно-бібліографічної та особистісно-діяльнісної компетенції молодших школярів. На це зорієнтована дисципліна «Дитяча література й методика навчання літературного читання», детальний розгляд змісту, мети, завдань якої – перспектива наступних розвідок.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

- [1] Антоник О. В. Культура читання як фундамент інформаційної культури особистості. Національна книжкова та рукописна культура: історія, методологія, джерельна база: матеріали Міжнар. наук. конф. (Львів, 29-30 квіт. 2009 р.). Львів, 2009. С. 8-43.
- [2] Вітюк В. В. Готовність педагогів до змін в умовах реалізації Концепції "Нова українська школа". Педагогічний пошук. 2017. № 2. С. 3-6.
- [3] Державний стандарт початкової освіти. URL: <https://www.kmu.gov.ua/ua/npas/pro-zatverdzhennya-derzhavnogo-standartu-pochatkovoyi-osviti>



- [4] Зелюк В. В. Нова школа: новий учитель. Постметодика. 2016. № 2. С. 18-20.
- [5] Нова українська школа. URL: <http://nus.org.ua/> (Дата звернення: 12.06.2018).
- [6] Іванова Л. І. Літературна компетентність молодшого школяра / Коваль Г. П., Іванова Л. І., Суржук Т. Б. Методика читання: Навчальний посібник. Тернопіль: Начальна книга – Богдан, 2008. С. 37–54.
- [7] Качак Т. Б. Літературна освіта молодших школярів: навчально-методичний посібник. Івано- Франківськ, 2011. 40 с.
- [8] Качак Т. Методика навчання літературного читання як компонент інтегрованого курсу «Дитяча література та методика навчання літературного читання»: Курс лекцій. Івано- Франківськ, 2018. 172 с.
- [9] Качак Т. Українська література для дітей та юнацтва: підручник. Київ: ВЦ «Академія», 2016. 352 с.
- [10] Ляшенко О. І. Пріоритети розвитку української школи в умовах реформування освіти. Збірник наукових праць Кам'нець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія: Педагогіка. 2016. Вип. 22. С. 39–42.
- [11] Медведєва В. М., Пхайко К. М. Книга і читання. URL: <http://libs.org.ua/ELTU> (Дата звернення: 12. 06. 2018).
- [12] Роман Шиян: «Ми готували Стандарт так, аби все починалось від зацікавленості дитини». URL: <http://nus.org.ua/articles/roman-shyyan-my-gotuvaly-standart-tak-aby-vse-pochynalos-vid-zatsikavlenosti-dytyny/> (Дата звернення: 12. 06. 2018).
- [13] Типова освітня програма, розроблена під керівництвом О. Я. Савченко. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-1-4- klas/nush/04/06/tipovaosvitnyaprograma.doc> (Дата звернення: 12. 06. 2018).
- [14] Типова освітня програма, розроблена під керівництвом Р. Б. Шияна. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-1-4- klas/nush/04/06/tipovaosvitnyaprograma.doc> (Дата звернення: 12. 06. 2018).
- [15] Neil Gaiman: Why our future depends on libraries, reading and daydreaming. URL: <https://www.theguardian.com/books/2013/oct/15/neil-gaiman-future-libraries-reading-daydreaming> (Дата звернення: 12. 06. 2018).

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

- [1] Antonyk O. V. Kultura chytannia yak fundament informatsiinoi kultury osobystosti (Culture of reading as the foundation of the information culture of the individual). Natsionalna knyzhkovna ta rukopysna kultura: istoriia, metodolohiia, dzherelna baza: materialy Mizhnar. nauk. konf. (Lviv, 29- 30 kvit. 2009 r.). Lviv, 2009. S. 8-43. (in Ukrainian)
- [2] Vitiuk V. V. Hotovnist pedahohiv do zmin v umovakh realizatsii Kontseptsii "Nova ukrainska shkola" (Readiness of teachers for change in the conditions of implementation of the Concept "New Ukrainian School"). Pedahohichniy poshuk. 2017. № 2. S. 3–6. (in Ukrainian)
- [3] Derzhavnyi standart pochatkovoї osvity (State Standard of primary education). URL: <https://www.kmu.gov.ua/ua/npas/prozatverdzhennya-derzhavnogo-standartu-pochatkovoyi-osviti> (in Ukrainian)
- [4] Zeliuk V. V. Nova shkola: novyi uchytel (New School: New Teacher). Postmetodyka. 2016. № 2. S. 18-20. (in Ukrainian)
- [5] Nova ukrainska shkola (New Ukrainian School). URL: <http://nus.org.ua/> (Data zvernennia: 12. 06. 2018). (in Ukrainian)
- [6] Ivanova L. I. Literaturna kompetentnist mladshoho shkoliara (Literary competence of junior schoolchildren) / Koval H. P., Ivanova L. I., Surzhuk T. B. Metodyka chytannia: Navchalnyi posibnyk. Ternopil: Nachalna knyha – Bohdan, 2008. S. 37 – 54. (in Ukrainian)
- [7] Kachak T. B. Literaturna osvita mladshykh shkoliariv: navchalno-metodychnyi posibnyk (Literary education of junior schoolchildren). Ivano-Frankivsk, 2011. 40 s. (in Ukrainian)
- [8] Kachak T. Metodyka navchannia literaturnoho chytannia yak komponent intehrovanoho kursu «Dytiachna literatura ta metodyka navchannia literaturnoho chytannia»: Kurs lektsii (Methodology of teaching literary reading as a component of the integrated course "Children's literature and methods of teaching literary reading"). Ivano-Frankivsk, 2018. 172 s. (in Ukrainian)
- [9] Kachak T. Ukrainska literatura dla ditei ta yunatstva: pidruchnyk (Ukrainian Literature for Children and Youth). Kyiv: VTs «Akademii», 2016. 352 s. (in Ukrainian)
- [10] Liashenko O. I. Priorytety rozvytku ukrainskoi shkoly v umovakh reformuvannia osvity (Priorities of the development of the Ukrainian school in the context of reforming education). Zbirnyk naukovykh prats Kamnets-Podilskoho natsionalnogo universytetu imeni Ivana Ohienka. Serii: Pedahohika. 2016. Vyp. 22. S. 39 – 42. (in Ukrainian)
- [11] Medvedieva V.M., PkhaiKO K.M. Knyha i chytannia (Book and reading). URL: <http://libs.org.ua/ELTU> (Data zvernennia: 12. 06. 2018). (in Ukrainian)
- [12] Roman Shyyan: «My hotuvaly Standart tak, aby vse pochynalos vid zatsikavlenosti dytyny» («We prepared the Standard so that everything started with the child's interest»). URL: <http://nus.org.ua/articles/roman-shyyan-my-gotuvaly-standart-tak-aby-vse-pochynalos-vid-zatsikavlenosti-dytyny/> (Data zvernennia: 12. 06. 2018). (in Ukrainian)
- [13] Typova osvithna prohrama, rozrobлена pid kerivnytstvom O. Ya. Savchenko (Typical educational program, developed under the guidance of O.Ya. Savchenko). URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-1-4- klas/nush/04/06/tipovaosvitnyaprograma.doc> (Data zvernennia: 12. 06. 2018). (in Ukrainian)
- [14] Typova osvithna prohrama, rozrobлена pid kerivnytstvom R. B. Shiyana (Typical educational program, developed under the guidance of R. B. Shiyana). URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-1-4- klas/nush/04/06/tipovaosvitnyaprograma.doc> (Data zvernennia: 12. 06. 2018). (in Ukrainian)
- [15] Neil Gaiman: Why our future depends on libraries, reading and daydreaming. URL: <https://www.theguardian.com/books/2013/oct/15/neil-gaiman-future-libraries-reading-daydreaming> (Data zvernennia: 12. 06. 2018). (in English)



Галина Петрович,

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

Galyna Petrovych,

postgraduate student,
Vasyl Stefanyk Precarpathian National University
(Ivano-Frankivsk, Ukraine)
galyna4224@gmail.com

УДК 37.016:81-053.5(23.0)

ПРОБЛЕМА ЗБАГАЧЕННЯ СЛОВНИКА МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ В УМОВАХ ГІРСЬКОЇ ШКОЛИ

Анотація. Стаття присвячена проблемі збагачення словника молодших школярів. Розглянуто наукові дослідження вітчизняних мовознавців щодо збагачення словникового запасу учнів. Висвітлено погляди окремих лінгвістів щодо використання у школі діалектної лексики.

З'ясовано, що система словникової роботи в початкових класах є одним з найефективніших засобів збагачення, уточнення, активізації і розвитку мовлення школярів.

У статті доведено, що невід'ємною частиною словникової роботи в школах Карпатського регіону, де мовлення мешканців перебуває під впливом діалектного середовища, є робота над діалектизмами.

Автором запропоновано ефективні шляхи збагачення словника молодших школярів у процесі опрацювання лексичних діалектизмів.

Наголошується на важливості вивчення мови художньої літератури, під час опрацювання якої школярі переконуються, що народна мова є джерелом поповнення літератури і надає мові образності та національного колориту.

Автор стверджує, що дана система роботи над діалектизмами сприяє засвоєнню учнями літературної норми вживання слів, розширює кругозір дітей, розвиває зацікавленість до вивчення мови, історії, звичаїв, побуту українського народу та виховує любов до краси рідного слова.

Ключові слова: збагачення словника, діалектні слова, діалектизми, літературна мова.

THE PROBLEM OF ENRICHMENT OF THE ELEMENTARY SCHOOL CHILDREN'S VOCABULARY IN THE CONDITIONS OF MOUNTAIN SCHOOL

Abstract. The article is devoted to the problem of enriching the junior pupils' vocabulary. The research of domestic linguists concerning the enrichment of the vocabulary of students in the school are highlighted.

It has been found out that the system of vocabulary work in elementary school is one of the most effective means of enrichment, refinement, activation and development of students' speech. The main directions of the vocabulary work in elementary school and the methods of introducing new words to students are considered.

In the article, it is proved that work on dialecticisms is an integral part of the vocabulary work in schools of the Carpathian region, where the speech of the inhabitants is influenced by the dialectal environment.

The importance of existence of literary and dialectal words in schoolchildren's speech is emphasized. The author believes that the teacher must correct skillfully dialectal mistakes, while teaching pupils to use the dialectal vocabulary of their native land correctly and expediently.

The author proposed effective ways to enrich the vocabulary of junior pupils in the process of studying lexical dialecticisms. The forms diversity of work, in the opinion of the author, will contribute to avoiding speech mistakes due to the influence of native dialects, interest of children, development of cognitive activity, and will raise a respectful attitude to the parent's words.

It is emphasized the importance of studying the language of fiction, in studying which students are convinced that the national language is a source of replenishment of literature and gives the language of imagery and a peculiar national color.

The article states that work on dialecticism should be carried out consistently and systematically, taking into account the age-specific characteristics of children of junior school age.

The author claims that this system of work on dialecticism contributes to assimilating students to the literary norm of using words, expanding the children's horizons, developing an interest in learning the language, history, customs, life of the Ukrainian people and cultivating love for the beauty of the native word.

Keywords: enrichment of the vocabulary, dialectal words, dialecticism, literary language.

**ВСТУП**

Постановка проблеми. Мовленнєвий розвиток дитини є головним інструментом, за допомогою якого вона встановлює контакт із довкіллям, завдяки якому відбувається соціалізація дитини. Саме початкова школа покликана сформулювати у дітей інтерес до краси і мудрості живого слова, його значимості у житті людини. Великі можливості перед школярами Карпатського краю розкриваються в ході роботи над діалектизмами даного регіону. Словникова робота, що побудована на зіставленні діалектних слів та їх літературних відповідників, є одним із найефективніших засобів збагачення, уточнення, активізації і розвитку мовлення школярів Карпатського регіону. Вона сприяє формуванню у школярів високої мовної ерудиції, знайомить учнів з особливостями історичного розвитку і духовної культури краю, розвиває пізнавальні інтереси, виховує у дітей шанобливе ставлення до мови дідів та прадідів, любов до рідного слова.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема розвитку словника дітей досліджувалась у різних напрямках багатьма вченими. Наукові основи словникової роботи розробляли методисти минулого К. Бархін, Ф. Буслаєв, М. Рибнікова, І. Срезневський, К. Ушинський. Великого значення збагаченню словника учнів надавали М. Стельмахович, В. Сухомлинський та ін.

Збагачення словника дітей дошкільного віку досліджували: Г. Бавикіна, А. Богуш, А. Іваненко, Н. Кирста, М. Коніна, В. Коник, Н. Луцан, І. Непомняща, О. Лещенко, Ю. Ляховська, Ю. Руденко, Н. Савельєва, Є. Тихеева та ін.

Проблема збагачення словникового запасу дітей молодшого шкільного віку розглядалась науковцями в різних аспектах: у психологічному (Л. Виготський, П. Гальперін, М. Жинкін, Г. Костюк, О. Леонтєв, І. Синиця та ін.), в лінгвістичному (Л. Булаховський, В. Горпинич, І. Ковалик, М. Плющ, В. Русанівський та ін.), психофізіологічному (М. Кольцова, М. Красногорський, І. Павлов та ін.), лінгводидактичному (М. Вашуленко, Т. Рамзаєва, О. Савченко, Т. Потоцька, О. Хорошковська, Г. Шелехова та ін.).

Проблемі пошуку ефективних шляхів збагачення словника школярів присвячено низку дисертаційних досліджень, які співзвучні з результатами здійсненого нами дослідження: З. Гирич (збагачення словникового запасу молодших школярів шляхом засвоєння лексики творів дитячої літератури); Т. Лановик (збагачення словникового запасу школярів у процесі роботи над текстом художнього твору); Т. Левченко (збагачення мовлення учнів етнокультурознавчою лексикою); О. Льовушкіної (збагачення словникового запасу молодших школярів засобами етимології); К. Пономарьової (збагачення словника молодших школярів синонімами на уроках української мови); О. Рябової (використання словотвірного аналізу як засобу засвоєння молодшими школярами лексичного значення слова); Н. Чепелюк (збагачення словникового запасу учнів початкових класів дієслівними формами) та ін.

МЕТА І ЗАВДАННЯ ДОСЛІДЖЕННЯ: здійснити аналіз проблеми збагачення словника молодших школярів, які навчаються в гірських школах, та вказати ефективні шляхи її вирішення.

МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ: аналіз психолого-педагогічної та науково-методичної літератури з означеної проблеми, спостереження, дослідження особливостей діалектного середовища Карпатського регіону, обґрунтування методики збагачення словника молодших школярів гірських районів на основі зіставлення літературних та діалектних слів.

РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ

Численні праці свідчать, що питання успішного розвитку словника учнів належить до одного з пріоритетних у методиці навчання української мови.

Збагачення словника учнів М. Баранов розумів як «такий процес, що проходить під методичним діянням з боку вчителя, внаслідок якого цілеспрямовано поширюється словниковий запас учнів і розвивається виразність та образність їхнього мовлення (засвоюються значення нових слів, фразеологічних зворотів, уточнюються лексичне єднання відомих слів)» [1, с. 9-10].

Проблема збагачення словника дітей знайшла своє відображення у педагогічній спадщині К. Ушинського, який зазначав, що у центрі уваги вчителя має бути розвиток мовлення школярів, зокрема уточнення і поповнення словникового запасу дітей відповідно до норм рідної мови. К. Ушинський наголошував, що вивчення кожного предмета передається дитині, засвоюється нею і виражається завжди у формі слова. Дитина, яка не звикла вдумуватися у смисл слова, погано розуміє або зовсім не розуміє його справжнього значення і не набула навички розпоряджатися ним вільно в усному мовленні, завжди страждатиме від цього, вивчаючи будь-який інший предмет [9, с.326].

Значну увагу розробці методики збагачення словника приділяла у своїх працях Є. Тихеева, яка підкреслювала, що будь-які знання, виражені в слові, мають у своїй основі досвід, тобто сприймання, здобуті суб'єктом із зовнішнього світу. Слушним є висновок науковця, що для того, щоб словник дитини розвивався та збагачувався, дітей треба оточити предметами, які вони можуть розглядати, порівнювати, вивчати в іграх і праці, а результати спостережень відображати в слові. На думку Є. Тихеевої, необхідно створити умови, за яких у дитини з'явилось би бажання і потреба свої враження від предметів і явищ, які вона сприймає, передавати в мовленні [8].

М. Вашуленко джерелом збагачення словника школярів вважає:

- мовленнєве оточення в сім'ї, серед друзів ;
- книги, засоби масової інформації: преса, радіо, телебачення;
- навчальна діяльність у школі (підручники, мовлення вчителів);
- словники, довідники [6].

На думку А. Богуш, провідним фактором формування мовної особистості в ранньому, дошкільному та шкільному віці є мовленнєве середовище, в якому дитина виховується, навчається, розвивається, відбувається її соціалізація [2].

Карпатський регіон привертає увагу науковців як середовище, в якому мовлення мешканців даного регіону підпадає під вплив діалектного середовища.



У цьому контексті заслуговують на увагу погляди С. Русової стосовно діалектної мови. Вона зазначала, що до дитячого садка діти приходять зі своїм діалектом, тільки за допомогою діалекту вони можуть виявити свої почуття, свої спостереження. І навчати дітей літературної мови потрібно поступово. «Раптово відривати дитину від її хатньої мови було би для неї болісним процесом і цілком непедагогічним методом навчання мови. У дитячу свідомість нові вирази, нові слова треба вводити поступово й не надуживаючи їх уваги. Щоб дітей безболісно перевести з діалекту на літературну мову, треба їм багато оповідати, читати літературні твори, задержуючись на тих словах, що в місцевому діалекті звучать інакше», – зазначає С. Русова [7, с. 13].

Про важливість опрацювання різних питань, пов'язаних із розвитком і функціонуванням діалектної мови, у своїй праці говорить і Т. Громко [3]. Автор наголошує, що, на відміну від радянської методики, яка прищеплювала учням навички літературної мови, усуваючи негативний вплив місцевих говірок на усне і писемне мовлення учнів, сучасна методика вивчення української мови повинна сприяти формуванню у школярів високої загальномовної ерудиції. У цьому відношенні дослідниця надає важливе значення опрацюванню різних питань, пов'язаних із розвитком і функціонуванням діалектної мови [3].

Практика показує, що мовлення мешканців гірських районів Карпатського регіону підпадає під вплив діалектного полікультурного середовища. Молодші школярі, які є частиною цього середовища, приходять до школи, як в усному, так і писемному мовленні досить часто вживають діалектні слова. Тому вчителю необхідно помічати діалектні помилки в мовленні учнів, тактовно їх виправляти, навчаючи нормам літературної мови, й водночас учити молодших школярів правильного й доцільного користування діалектною лексикою рідного краю, оскільки народна мова є одним із джерел літературної мови. «Місцева говірка міцно єднає людину з рідним краєм, родиною, звичаями. Тому й нині, в час повсюдного оволодіння в школі нормами літературної мови, діалекти живуть», – зазначає Л. Мацько [5, с. 29–30].

Саме тому невід'ємною частиною словникової роботи в початкових класах гірського регіону, на нашу думку, повинна стати робота над діалектизмами. Вчителі повинні тактовно і наполегливо долати діалектні помилки у мові дітей (фонетичні та граматичні) і водночас прищеплювати їм любов до живого народного слова, вчити доречно і доцільно використовувати діалектизми у тексті. Адже лексичні діалектизми надають живій розмовній мові образності, виразності, специфічного колориту. Виконуючи комунікативні функції, діалектна мова несе етнопедагогічне навантаження. Через народну мову здійснюється взаємодія між поколіннями, виховується шанобливе ставлення до батьківського слова.

У методиці навчання української мови в початкових класах подано основні напрями словникової роботи, а саме:

- 1) збагачення словника, тобто засвоєння нових слів та нових значень слів, що раніше учням були не відомі;
- 2) уточнення словника, тобто поглиблення розуміння вже відомих слів, з'ясування відтінків у значенні між синонімами, добір антонімів, аналіз багатозначності;
- 3) активізація словника, тобто використання якомога більшої кількості слів у мовленні кожного учня, введення слів у речення, засвоєння сполучуваності слів з іншими словами, використання їх у конкретному тексті;
- 4) вилучення нелітературних слів, які вживаються іноді молодшими школярами, виправлення помилок у наголошуванні та вимовлянні слів [6, с. 327].

Методика початкового навчання української мови налічує чимало прийомів ознайомлення учнів з новим словом і його значенням: демонстрування предмета чи малюнка (для слів із предметним значенням); з'ясування значення слова за тлумачним словником; використання контексту; добір синонімів; добір антонімів; добір до слова родової назви або до родової назви – окремих його видових назв; пояснення слова з опорою на його видову чи родову ознаку; морфемний або елементарний словотворчий аналіз; етимологічний аналіз; переклад слова іншою мовою, яку знають учні даного класу [6, с. 327].

Традиційні методи і прийоми розкриття лексичного значення слів в умовах діалектного мовленнєвого оточення гірських районів Карпатського регіону набувають нових відтінків — максимального наближення до народних джерел, до родини учнів.

Опрацьовуючи діалектні слова, вчитель початкової школи повинен враховувати вікові особливості школярів молодшого віку, де домінуючим є наочно-образне мислення. Використовуючи сучасні засоби унаочнення, можливості ІКТ в початковій школі, вчитель може підготувати необхідний матеріал (зображення предметів), які в їхній місцевості мають іншу назву від літературної.

Для кращого запам'ятовування літературного слова можна запропонувати школярам роботу із таблицею на розрізнення літературних і діалектних слів. Наприклад:

Афини — чорниця.
Мешти — туплі.

Блюзка — кофтинка.
П'єц — піч.

Гачі — штани.
Склеп — крамниця.

Дзбанок — горщик.

Такі таблиці доцільно складати під час вивчення іменника (*ватра – багаття, кила – центнер, клевець – молоток*), прикметника (*моцний – сильний, марний – худий, збавлений – зіпсований*), дієслова (*вздріти – побачити, вінчувати – вітати, завити – обгорнути*). У подальшому зібрану діалектну лексику можна систематизувати за тематикою: «Одяг», «Страви», «Рослинний і тваринний світ», «Предмети побуту», «Риси характеру» та ін. Дана робота сприяє засвоєнню учнями літературної норми вживання слів, збагачує словниковий запас, виховує любов до краси рідного слова.

У 4 класі, на нашу думку, доречним було б створення школярами словничка «Мова нашого села». Під керівництвом учителя учні фіксують слова, які діти чувають у повсякденному житті, та добирають їм літературні відповідники. Основою для підбору даного матеріалу слугує вивчення не тільки освітньої галузі «Мови і літератури», але й таких освітніх галузей, як «Природознавство», «Мистецтво», «Технології», «Суспільствознавство».



Важливо дати усвідомлення школярам, що мова, якою розмовляють їхні бабусі та дідусі, батьки, близькі родичі, не є чимось поганим чи менш вартісним. Вчителів варто продумувати такі види роботи, які б показали учням, що народна мова є одним із джерел поповнення літератури.

У цьому напрямі ефективним є спостереження над функціонуванням у мові художніх творів, що вивчаються на уроках літератури, власне, говірок місцевості, у якій проживають діти. Тут велику цінність, на нашу думку, має використання на уроках літературного читання читанки «Рідний край» [4]. Читаючи твори, діти мають можливість знайомитися з лексикою письменників рідного краю, чути «милі» своєму слухові слова: ватра (вогнище), бартки (маленькі сокири), ватаг (старший вівчар), кругляк (дерев'яна колода), ковбчик (відрізана частина колоди), бесага (торба, мішок), кичеря (галявина), дедьо (батько, тато) та інші.

На наше переконання, вивчення учнями місцевої діалектної лексики Карпатського краю сприятиме збагаченню словника молодших школярів лише за умови, якщо дана робота буде проводитися постійно і систематично.

ВИСНОВОК ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

Отже, збагачення словника молодших школярів гірських районів на основі зіставлення літературних та діалектних слів допоможе дітям краще зрозуміти значення слів рідної мови, розширить їх кругозір, розвиватиме зацікавленість до вивчення мови, історії, звичаїв, побуту українського народу та сприятиме усвідомленню себе як носія культури тієї території, вихідцями якої вони є.

Перспективу подальшого дослідження вбачаємо в розробці системи творчих вправ із використанням лексичних діалектизмів з метою розвитку образного мовлення молодших школярів.

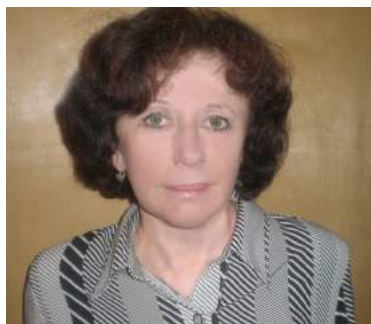
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

- [1] Баранов М. Т. Приемы обогащения словаря учащихся / М. Т. Баранов, В. Е. Мамушин. Вопросы изучения русского языка в восьмилетней школе. М., 1962. 184 с.
- [2] Богуш А. Формування мовної особистості в полікультурному середовищі Прикарпаття. Гірська школа Українських Карпат. 2008-2009. № 4–5. С. 101–104.
- [3] Громко Т. Методика вивчення діалектної лексики в школі. Наукові записки [Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка]. Сер.: Філологічні науки. 2008. Вип. 80. С. 271–280. URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nzs_2008_80_38
- [4] Костів М. І. Читанка. Рідний край: для учн. 3–4 кл. загальноосвіт. навч. закл. / М. І. Костів, С. В. Коцюбинська, І. М. Левицька. Івано-Франківськ : Симфонія форте, 2009. 196 с.
- [5] Мацько Л. І. та ін. Стилистика української мови: Підручник / Л. І. Мацько, О. М. Сидоренко, О. М. Мацько: За ред. Л. І. Мацько. К.: Вища шк., 2003. 462 с.
- [6] Методика навчання української мови в початковій школі: [навч. посіб.] / за наук. ред. М. С. Вашуленка. Київ: Літера ЛТД, 2011. 364 с.
- [7] Русова С.Ф. Нові методи дошкільного виховання. Дошкільне виховання. 1992. № 2–3. С. 13–17.
- [8] Сас О. Лінгводидактична спадщина Є. І. Тихеевої у збагаченні словника дітей дошкільного віку. Молодь і ринок. 2014. № 6. С. 41–44. URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/Mir_2014_6_10
- [9] Ушинський К. Д. Рідне слово. Книжка для тих, хто навчає. Вибр. твори : В 2-х т. К. : Радянська школа, 1983. Т. 2. 359 с.

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

- [1] Baranov M. T. Pryemy obogashheniya slovarja uchashhykhsja (Enriching the students' vocabulary) / M. T. Baranov, V. E. Mamushyn. Voprosy yzuchenyja russkogho jazyka v vosmyletnej shkole. M., 1962. 184 s. (in Russian)
- [2] Boghush A. Formuvannja movnoji osobystosti v polikuljturnomu seredovyshhi Prykarpattja (Formation of the linguistic personality in the multicultural environment of the Carpathian region). Ghirsjka shkola Ukrajinsjkykh Karpat. 2008-2009. № 4–5. S. 101–104. (in Ukrainian)
- [3] Ghromko T. Metodyka vyvchennja dialektnoji leksyky v shkoli (Methodology for studying dialectal vocabulary at school). Naukovi zapysky [Kirovoghrajskogho derzhavnogho pedaghochnogho universytetu imeni Volodymyra Vynnychenka]. Ser.: Filologichni nauky. 2008. Vyp. 80. S. 271–280. URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nzs_2008_80_38 (in Ukrainian)
- [4] Kostiv M. I. Chytanka. Ridnyj kraj (Reader. Homeland): dlja uchn. 3–4 kl. zagaljnoosvit. navch. zakl. / M. I. Kostiv, S. V. Kocjubynsjka, I. M. Levycjka. Ivano-Frankivsk : Symfoniya forte, 2009. 196 s. (in Ukrainian)
- [5] Macjko L. I. ta in. Stylistyka ukrajinsjkoji movy (Stylistics of the Ukrainian language) : Pidruchnyk / L. I. Macjko, O. M. Sydorenko, O. M. Macjko: Za red. L. I. Macjko. K.: Vyshha shk., 2003. 462 s. (in Ukrainian)
- [6] Metodyka navchannja ukrajinsjkoji movy v pochatkovij shkoli (Methodology of teaching Ukrainian in elementary school) : [navch. posib.] / za nauk. red. M. S. Vashulenska. Kyjiv: Litera LTD, 2011. 364 s. (in Ukrainian)
- [7] Rusova S.F. Novi metody doshkiljnogho vykhovannja (New methods of preschool education). Doshkiljne vykhovannja. 1992. № 2–3. S. 13–17. (in Ukrainian)
- [8] Sas O. Lingvodidaktychna spadshhyna Je. I. Tykhejevoji u zbagachenni slovyka ditej doshkiljnogho viku (Lingvodidactic heritage of E. Tikhayeva in the enrichment of the vocabulary of preschool children). Molodj i rynek. 2014. № 6. S. 41–44. URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/Mir_2014_6_10 (in Ukrainian)
- [9] Ushynskij K. D. Ridne slovo (Native word). Knyzhka dlja tykh, khto navchaje. Vybr. tvory: V 2-kh t. K. : Radjansjka shkola, 1983. T. 2. 359 s. (in Ukrainian)

Рецензент: Луцан Н.І., доктор педагогічних наук, професор, ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника»

**Орися Ткачук,**

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

Orysja Tkachuk,

PhD in Physics and Mathematics Sciences,
Associate Professor,
Department of Pedagogy of Primary Education,
Vasyl Stefanyk Precarpathian National University
(Ivano-Frankivsk, Ukraine)
ortkachuk@gmail.com
ORCID ID 0000-0003-2248-542

УДК 378.147

ВИКОРИСТАННЯ МІЖПРЕДМЕТНИХ ЗВ'ЯЗКІВ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ ГІРСЬКОГО РЕГІОНУ УКРАЇНСЬКИХ КАРПАТ

Анотація. У статті розглядається проблема покращення ефективності вивчення дисциплін початкової школи на основі використання міжпредметних зв'язків на прикладі уроків математики. Реалізація таких зв'язків має важливе значення для формування глибоких знань і розуміння явищ і процесів, що є основою їх наукового світогляду. Неприятлива ситуація, що склалася в освітньому просторі Карпат, вимагає негайного реагування керівництва високого рівня. На розширеному засіданні Комітету з питань науки і освіти ВРУ (2017 р.) обговорювалося питання про особливості реформування освіти у гірському, дотаційному регіоні, в яких переважають сільські малокомплектні школи. А в таких школах ставляться особливі вимоги до вчителів, особливо до вчителів початкової школи, оскільки саме вона є в переважній більшості населених пунктів, розкиданих на великій по площі території гірських карпатських сіл та присілків. На гірські школи, крім загальноукраїнських труднощів в освіті, накладаються ще й місцеві, пов'язані з географічним розташуванням, особливостями клімату, побуту, бездоріжжям, відсутністю постійної роботи у дорослого населення. На вчителів гірських шкіл покладається особлива відповідальність – забезпечити належну якість знань учнів і підготувати їх до життя і роботи в гірській місцевості, а разом із цим зберегти особливу національну культуру, звичаї і обряди горян. Таке завдання може бути вирішене тільки в гірських школах, воно є непосильним для профільних шкіл за межами гір, які мало обізнані із побутом, віруваннями та традиціями горян. Саме особливості природи, способу життя і традицій треба реалізовувати вчителям у міжпредметних зв'язках вже з перших років навчання у школі для формування наукового світогляду. Вони є засобом комплексного підходу до навчання і виховання молодших школярів, а їх реалізація забезпечує якісні зміни в змісті і структурі знань, забезпечує їх інтеграцію і науковість, формування відповідних компетентностей. Всебічне вивчення явищ та процесів навколишньої дійсності на різних уроках сприяють розвитку школярів як свідомої особистості, творчої активності і впевненості у своїх знаннях.

Для виявлення готовності майбутніх вчителів початкової школи до комплексного вирішення завдань нами було проведено педагогічний експеримент і визначено зміну кількісних показників (у %) в контрольній та експериментальній групах студентів педагогічного факультету.

Ключові слова: гірський регіон, міжпредметні зв'язки, інтеграція знань, науковий світогляд, компетентність.

THE USE OF INTERDISCIPLINARY RELATIONSHIPS IN THE PRIMARY SCHOOL OF THE MOUNTAIN REGION OF UKRAINIAN CARPATHIANS

Abstract. Abstract. The article deals with the problem of improving the efficiency of studying primary school disciplines on the basis of the use of interdisciplinary relationships on the example of Mathematics lessons. The realization of such relationships is essential for forming deep knowledge and understanding of the phenomena and processes that underlie their scientific outlook. The unfavorable situation in the educational space of the Carpathians requires an immediate response from the high level leadership. At the expanded meeting of the Committee on Science and Education of the Supreme Council of Ukraine (2017), the issue of the peculiarities of reforming education in the mountainous, subsidized region, in which rural ungraded schools prevail, was discussed. And in such schools there are special requirements for teachers, especially for primary school teachers, since it is in the vast majority of settlements scattered over large areas of the territory of the Carpathian mountain villages. In mountain schools, in addition to all-Ukrainian educational difficulties, there are also local, overlapping with geographical location, climate, everyday life, off-road, lack of permanent work in the adult population.

The teachers of mountain schools have a special responsibility - to ensure the proper quality of the pupils' knowledge and prepare them for life and work in the mountainous terrain, and at the same time to preserve special national culture, customs



and beliefs of the highlanders. Such a task can be solved only in mountain schools, it is unsustainable for specialized schools outside the mountains that are little aware with the life, beliefs and traditions of the mountain rangers. It is the features of nature, lifestyle and traditions to be implemented by teachers in interdisciplinary relationships from the very first years of schooling to form a scientific outlook. They are means of an integrated approach to education and upbringing of junior pupils, and their implementation provides qualitative changes in the content and structure of knowledge, ensures their integration and science, formation of appropriate competencies. Comprehensive study of phenomena and processes of reality in different lessons contribute to the development of schoolchildren as conscious personalities, creative activity and confidence in their knowledge.

In order to identify the readiness of future primary school teachers for a comprehensive task decision, we conducted a pedagogical experiment and determined the change in the quantitative indicators (in%) in the control and experimental groups of students of the pedagogical faculty.

Keywords: mountain region, interdisciplinary relations, integration of knowledge, scientific outlook, competence.

ВСТУП

Постановка проблеми. Українські Карпати – це східна частина великого Карпатського регіону з надзвичайно самобутньою культурою та багатими природними ресурсами. Вони займають частину чотирьох західних областей України – Івано-Франківської, Закарпатської, Львівської та Чернівецької. З різними джерелами, гори і передгірні рівнини займають площу 37000 -56000 кв.м, що становить 6% -9% від території України, а його населення - 6, 4 млн., що становить більше 12% всього населення нашої держави. Особливості природного ландшафту, мальовничі краєвиди, цілюще повітря, корисні мінеральні джерела з давніх часів приваблюють в Карпати туристів з усіх куточків України і з-за кордону.

Однак несприятливі соціально-економічні умови, які склалися з багатьох об'єктивних і суб'єктивних причин, демонструють тенденцію до занепаду регіону через масове безробіття, еміграцію корінного населення, нижчому життєвому рівні населення гірської частини у порівнянні із населенням рівнинної частини країни, критичними є демографічна ситуація та медичне обслуговування, занедбано історичні та культурні цінності. Загальна несприятлива ситуація, яка склалася в цілому в гірському регіоні, відображає також і стан освіти. На сьогодні на території цих областей за статусом гірських шкіл працюють 575 загальноосвітніх навчальних закладів, і багато із них в нашій області (для порівняння: у 2013 році таких шкіл у гірській місцевості було 648).

Концепція нової української школи покликана забезпечити загальний розвиток дитини, і математика як навчальний предмет своїм змістом відіграє особливу роль в досягненні цієї мети, в тому числі і через багатогранні міжпредметні зв'язки. Під цим терміном розуміються зв'язки, які передбачають використання знань одного навчального предмета при вивченні іншого. У школах гірського регіону для цього можна використовувати багатий природний матеріал і пов'язані із ним особливі конкретні знання, якими володіють учні вже з перших років свого життя. Наслідком інтеграції таких знань є інтелектуальне зростання школярів, збагачення і розвиток різних форм мислення, мови, формування загальних і предметних компетентностей.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Науково-теоретичні, організаційні та методичні аспекти використання міжпредметних зв'язків у навчанні відображено у працях П.Я. Гальперина, В.В. Давидова, О.О. Люблінської, М.М. Скаткіна, С.В. Щукіна та ін. Вони вважають, що для втілення міжпредметних зв'язків, зокрема на уроках математики, важливу роль відіграють зміст, методи і форми навчання. Дидактична інтеграція знань є найбільш важливою умовою підвищення наукового рівня вивчення основ природничих наук та підвищення ефективності всього навчального процесу. Про це говориться в працях П. Атутова, М. Берулави, С. Гончаренка, Р. Гуревича, І. Зязюна, В. Ільченко, В. Максимової, О. Музальова, В. Сидоренка. Вони трактують поняття міжпредметних зв'язків і як дидактичну умову, і як частину принципу систематичності, і як засіб, та озглядають міжпредметні зв'язки як складовий принцип дидактики – систематичності й послідовності, науковості, доступності, наочності та системності у навчанні.

Про необхідність таких зв'язків з метою відображення цілісної картини природи в світогляді дитини говорили педагоги різних епох – зокрема, Я.-А.Коменський та К.Д.Ушинський. Вони підкреслювали, що всі сторони цілісного сприймання та розуміння явищ та процесів об'єктивного світу знаходяться в єдності і треба забезпечити тісний зв'язок у предметному та міжпредметному їх вивченні, який дозволяє розкрити взаємозумовленість науки про природу і мислення людини. Однак ця проблема розглядається в науково-методичній літературі здебільшого для старших класів, а питання вдосконалення міжпредметних зв'язків в початковій школі ще не достатньо розроблено.

МЕТА І ЗАВДАННЯ ДОСЛІДЖЕННЯ

Метою статті є розкриття можливостей реалізації міжпредметних зв'язків в початковій школі як основи системності знань, формування наукового світогляду і оволодіння спеціальними компетенціями, сформованими на основі вивчення предметів математично-природничого циклу в проблемних умовах гірського регіону при реалізації концепції нової української школи. Використання спеціальних завдань природничого спрямування із зрозумілим змістом і сформульованими деколи на мові місцевого діалекту, є більш зрозумілими для молодших школярів, викликають їх зацікавлення і поглиблюють мотивацію для вирішення таких завдань.

РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ

Міжпредметні зв'язки на уроках математики є проявом основних дидактичних принципів – систематичності та науковості навчання. Їх реалізація є методичною основою формування системності знань на основі наукових підходів до розуміння подій, які школярі спостерігають в щоденному житті. Вони є необхідною



умовою підвищення якості знань учнів, у розвитку їх логічного та аналітичного мислення та політехнічному навчанні. Зокрема, вчитель повинен показувати можливість розкривати закони реального світу за допомогою математики, перетворювати звичайну життєву задачу у математичну форму, розвивати в учнів усні і письмові обчислювальні навички, які вони можуть використати в повсякденному житті, складати і розв'язувати задачі, побудовані на місцевому матеріалі. Такі завдання наближають дітей до проблем та інтересів їх батьків, сусідів, односельців, підвищують інтерес до навчання. Діти охоче розв'язують задачі близького і зрозумілого їм змісту, які підвищують їх значимість у власних очах.

Відображення діалектичних взаємозв'язків, які учні спостерігають в природі і побуті, повинні відобразитися у змісті навчальних дисциплін і бути об'єктом пізнання сучасної науки. На першому, початковому такому етапі це є пізнання взаємозв'язків явищ і процесів на конкретних уроках в початковій школі в їх багатогранності. Тому міжпредметні зв'язки є необхідною дидактичною умовою поступового підвищення науковості знань, посилення пізнавальної активності та, в кінцевому підсумку, служить формуванню наукового світогляду та матеріалістичних переконань школярів, що є дуже важливим в гірській місцевості Карпат, де традиційно збереглися і передаються різні повір'я, прикмети, віра в духів і потойбічні сили. Зокрема, їх реалізація на уроках математики сприяє підвищенню наукового рівня знань школярів. Такий урок повинен задовольняти певні дидактичні вимоги, а саме: мати чітко сформульовану навчальну мету, забезпечувати інтерес учнів до оперування знаннями з інших предметів та активізацію мислительної діяльності учнів, спрямованої на узагальнення знань. На уроці математики рекомендується використовувати знання, отримані на уроках природознавства, образотворчого мистецтва, трудового навчання. Так, можна поєднати розв'язування задач із розрахунками та вивченням натуральних природних об'єктів, якими так багата гірська місцевість, з природоохоронною роботою і необхідними для цього нескладними обчисленнями, які є актуальними для Карпат в цілому. Однак слід відмітити, що інтеграція предметів вимагає високої педагогічної майстерності і певного часу для оволодіння нею. Більш простими і доступними навіть для молодих вчителів-класоводів є такі методи, як евристична бесіда, розповідь, спостереження, вимірювання і його використання для практичних розрахунків при конструюванні і побудові моделей. Невичерпним джерелом для складання цікавих задач і завдань є народознавство, зокрема дитячий фольклор. Особливої уваги заслуговують математичні дидактичні ігри, які містять додаткову інформацію, вносять новизну і пов'язують навчальні предмети між собою глибокими внутрішніми зв'язками. Використання цікавого матеріалу посилює емоційне сприймання, розвиває мислення і почуття, збагачує новими знаннями.

Багато спільного має математика і з мистецтвом, зокрема, з образотворчим, на що має звернути увагу вчитель. Роль математики у мистецтві своїм корінням заглиблений у давні часи, він хвилював ще древніх греків. Велику роль в образотворчому мистецтві відводиться геометрії, яка сьогодні є необхідною складовою загальної культури і освіти. Елементи геометрії є складовою частиною початкового курсу математики, а їх знання необхідні для правильного зображення предметів. Геометрія має серйозне практичне застосування в повсякденному житті, і, крім того, володіє внутрішньою красою, яку має розкрити вчитель.

Специфіка міжпредметних зв'язків у навчанні виявляється найбільш повною в вивченні різних предметів навколишнього життя, у підготовці учнів до розуміння форми і змісту явищ і процесів. Відібраний для уроку матеріал повинен дозволити учителю викладати наукову систему знань по дисципліні, яка диктується логікою самого предмета, міжпредметними зв'язками, маючи на увазі, що успіху навчання сприяють тільки такі матеріали, добір яких у визначеній системі забезпечую розширення кругозору учнів. Тому методика підготовки вчителя до уроку з опорою на між предметні зв'язки має свою специфіку. Окрім загальних вимог – науковості, доступності, зв'язку з життям, теорії з практикою – такий урок дозволяє широке використання проблемних задач, роботи з книгою, наочності, з позакласної роботи, тобто вимагає комплексного підходу до всебічного розгляду вибраної проблеми з точки зору різних шкільних дисциплін. Учитель-класовод має необмежені можливості для такого підходу, адже він самостійно готує такий навчальний матеріал і планує, на якому уроці що саме вивчатимуть учні по вибраній проблемі для повного її розуміння. На уроках вчитель забезпечує вивчення понять у їх взаємозв'язках з іншими дисциплінами та формування навчальних і пізнавальних умінь на основі знань з інших предметів.

Очевидно, що практична діяльність майбутнього вчителя початкової школи вимагає спеціальних вмінь та розуміння суті проблем в комплексному підході до них. Для виявлення впливу міжпредметних зв'язків на ефективність вивчення предметів природничо-математичного циклу нами було проведено педагогічний експеримент серед студентів 3 курсу після вивчення ними теоретичного курсу математики та природознавства. В контрольній групі навчання проходило за традиційною схемою, а в контрольній групі навчання відбувалося з посиленням використання міжпредметних зв'язків, які базувалися на практичних потребах і на формуванні наукового розуміння картини світу та місці людини у світі. Такий комплексний підхід до викладання підвищив інтерес до предметів природничого циклу в цілому і до математики зокрема, сприяв розумінню їх значимості. Творчі міжпредметні завдання, які пропонувалися студентам експериментальної групи, продемонстрували розвиток творчої активності, кмітливості, самостійності, пошуку раціональних розв'язків, що є надзвичайно корисним для розвитку творчих якостей. Студенти експериментальної групи дедалі частіше почали використовувати додатковий матеріал, пропонували свої власні способи розрахунків, що вимагали аналізу



та порівняння методів, пошуку оптимального розв'язку проблеми. Їм необхідно було залучати знання з інших предметів, переосмислення і узагальнення знань з інших областей науки, використання особистого досвіду.

На початку експерименту та після його закінчення було проведено контрольний зріз знань, який засвідчив, що успішність в експериментальній групі підвищилася з 85% до 93%, а якість знань – з 38% до 57%, тоді як в контрольній групі ці показники змінилися менше: успішність зросла із 84% до 89%, а якість знань з 36% до 52%. Проведений експеримент показав, що увага до розвитку творчого мислення вимагала використання поєднання різних видів навчальної діяльності, які є показниками розвитку творчої особистості.

Проведене дослідження підтверджує правильність вибраної концепції нової української школи з опорою на інтегрований підхід до вивчення дисциплін початкової школи на основі комплексного розгляду конкретної наукової проблеми чи поставленого завдання. Розв'язання таких завдань неможливе без формування загальних і предметних компетентностей, без вміння використати набуті знання і вміння в своїй практичній діяльності.

ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

Отже, на основі міжпредметних зв'язків здійснюється цілісний підхід до вивчення різних дисциплін початкової школи, до формування наукової картини світу і відношення до навколишньої дійсності. Для реалізації міжпредметних зв'язків необхідна висока професійна компетентність вчителя-класовода, який бачить, знає, розуміє і вміє виокремити і пояснити учням взаємозв'язок різних явищ, подій і процесів. Система міжпредметних зв'язків складається з окремих взаємопов'язаних елементів і вимагає значної перебудови звичних методів і засобів навчання. Пізнавальні задачі математично-природничого змісту значно активізують мислення молодших школярів, збагачують їх новими знаннями і сприяють розвитку наукового світогляду, що є особливо актуальним завданням для вчителів початкових класів в гірських регіонах Карпат.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

- [1] Бабанський Ю. К. Оптимізація процесу навчання. М., 1994. С. 94–95. [2] Баршай Л. С. Індивідуалізація пізнавальної самостійності молодших школярів. Поч. школа. 1993. № 7. С. 35–38.
- [3] Навчальні програми для загальноосвітніх навчальних закладів із навчанням українською мовою. 1–4 класи. К. : Видавничий дім «Освіта», 2011. 392 с.
- [4] Барановська О. Модернізація змісту профільного навчання в світлі міжпредметної інтеграції. Директор школи, ліцею, гімназії. 2015. № 5. С. 94–100.
- [5] Левовицький Т. Професійна підготовка і праця вчителів. К. : Маріуполь : Рената, 2011. 118 с.

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

- [1] Babanskyi Y. A. Optymizacija procesu navchannia (Optimization of the learning process). M., 1994. S.94–98. (in Ukrainian)
- [2] Barshai L. S. Indyvidualizacia piznavalnoi samostijnosti molodshyh shkolariv (Individualization of cognitive independence of elementary school students). Poch. Shkola. 1993. № 7. S. 35-38. (in Ukrainian)
- [3] Navchalni prohramy dlia zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv iz navchanniam ukrainskoiu movoiu. 1–4 klasy (Educational programs for general educational institutions with Ukrainian language education. Grades 1-4). K. : Vydavnychiy dim «Osvita», 2011. 392 s. (in Ukrainian)
- [4] Baranovska O. Modernizatsiia zmistu profilnoho navchannia v svitli mizhpredmetnoi intehratsii (Modernization of the content of profile education in the light of interdisciplinary integration). Dyrektor shkoly, litseiu, himnazii. 2015. № 5. S. 94–100. (in Ukrainian)
- [5] Levovytskyi T. Profesiina pidhotovka i pratsia vchyteliv (Professional training and work of teachers). K. : Mariupol : Renata, 2011. 118 s. (in Ukrainian)



Розділ IV. Забезпечення наступності дошкільної та початкової освіти

doi: 10.15330/msuc.2018.18.183-187

**Наталія Захарасевич,**

аспірант кафедри теорії та методики дошкільної і спеціальної освіти, ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника» (м. Івано-Франківськ, Україна)

Nataliya Zakharasevich,

Postgraduate of the Department of Theory and Methods of Preschool and Special Education, Vasyl Stefanyk Precarpathian National University (Ivano-Frankivsk, Ukraine)
Nataliya_ZV@i.ua

УДК 373.24:37.09

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДОШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ: МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ

Анотація. У статті проаналізовано особливості професійної підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів. Подані результати аналізу сучасних досліджень і окреслені вимоги до організації професійної підготовки майбутніх вихователів у сучасних вищих навчальних закладах. Виокремлені методологічні підходи, які визначають тактику й стратегію організації навчання. А саме: гуманістичний, особистісно орієнтований, компетентнісний, рефлексивний, контекстний. Кожен з них важливий і по-різному впливає на підготовку компетентних фахівців своєї справи. Також виокремлені основні вимоги до організації професійної підготовки майбутніх вихователів у сучасних вищих навчальних закладах.

Ключові слова: методологічний підхід, професійна підготовка, гуманістичний, особистісно орієнтований, компетентнісний, рефлексивний, контекстний підходи.

PROFESSIOAL PREPARATION FOR FUTURE NURSERY TEACHERS OF PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTIONS: METHODOLOGICAL APPROACHES

Abstract. The article analyzes the peculiarities of the professional training of future nursery teachers of pre-school educational institutions. The results of the analysis of modern researches are presented and the requirements for organization of professional training of future nursery teachers in modern higher educational institutions are outlined. The methodological approaches that determine the tactics and strategy of organization of training are singled out, namely: humanistic, personally oriented, competent, reflexive, contextual. Each of them is important and influences differently training of competent specialists in their field. Also, the main requirements for organizing training of future nursery teachers in modern higher educational institutions are singled out.

A nursery teacher must realize himself as a subject of professional activity, analyse consciously his own knowledge and practical abilities, carry out selfeducation in accordance with personality interests, understand how he is perceived by children, parents, colleagues and other participants of educational process, know about psychological barriers that mix in different professional situations and oriented on self-perfection.

Keywords: methodological approach, professional training, humanistic, personally oriented, competence, reflexive, contextual approaches.

ВСТУП

Постановка проблеми. Сучасний етап розвитку суспільства вимагає вдосконалення змісту і технологій професійної підготовки фахівців для різних галузей у вищих навчальних закладах України. Оновлення потребує також професійна підготовка майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів, від яких залежатиме ефективність розвитку, виховання і навчання дітей дошкільного віку.

У «Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року» виокремлено актуальні проблеми дошкільної освіти, які виникають у зв'язку з розбудовою сучасного суспільства. А саме: «...недостатня відповідність освітніх послуг вимогам суспільства, запитам особистості, потребам ринку праці; відсутність цілісної системи виховання, фізичного, морального та духовного розвитку і соціалізації дітей та молоді; недостатній розвиток мережі дошкільних навчальних закладів тощо» [9]. Щодо професійної підготовки фахівців різних галузей у системі вищої освіти, у документі зазначено такі недоліки: «...недостатня орієнтованість



структури і змісту професійно-технічної, вищої і післядипломної освіти на потреби ринку праці та сучасні економічні виклики; невідпрацьованість ефективної системи працевлаштування випускників вищих навчальних закладів, їх професійного супроводження» [9, 2012].

Водночас в Законі України «Про вищу освіту» запропоновано шляхи реалізації державної політики в освітній галузі як: «...гармонійної взаємодії національних систем освіти, науки, бізнесу та держави з метою забезпечення стійкого соціально-економічного розвитку держави; збереження і розвитку системи вищої освіти та підвищення якості вищої освіти; розширення можливостей для здобуття вищої освіти та освіти протягом життя...» [6].

Аналіз останніх досліджень і публікацій свідчить про те, що в педагогічній теорії та практиці вищої освіти існує низка проблем, які характеризують процес професійної підготовки майбутніх вихователів. А саме:

- посилюється увага суспільства й держави до вдосконалення педагогічного процесу в дошкільних навчальних закладах, однак відсутнє наукове обґрунтування основних напрямів оновлення дошкільної освіти (К.Балаєва, Н.Гончар, М.Лях, О.Листопад, Т.Швець);
- вимоги до якості підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів зростають, проте реальний стан їхньої готовності до педагогічної діяльності залишається на недостатньому рівні (К.Балаєва, М.Олійник, О.Прокопчук, Т.Швець);
- виникає необхідність побудови гнучкої, варіативної, актуальної в сучасних умовах системи професійної підготовки майбутніх вихователів, і разом з тим спостерігається недостатня розробленість організаційно-педагогічних умов для впровадження такої системи (О.Листопад, М.Олійник).

Відповідно удосконалення та наукового обґрунтування потребують різні аспекти професійної підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів як в Україні, так і в світі. Попри вагомий здобуток дослідників дошкільної освіти, реалії розвитку суспільства, стрімкі темпи науково-технічного прогресу вимагають оновлення змісту методологічних засад професійної підготовки майбутніх вихователів.

МЕТА І ЗАВДАННЯ ДОСЛІДЖЕННЯ: виокремлення й аналіз змістового наповнення методологічних підходів до організації професійної підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів у сучасній вищій школі.

МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ: аналіз державних документів, що регулюють зміст і процес освіти в Україні; аналіз та узагальнення психолого-педагогічної літератури з проблеми; виокремлення методологічних підходів професійної підготовки майбутніх педагогів у сучасних наукових розвідках.

РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ

Зазвичай професійну підготовку фахівців різних галузей розглядають як освітній процес, спрямований на засвоєння студентами професійно значущих знань, умінь, навичок і формування на їх основі компетенцій. Зокрема, у Законі України «Про вищу освіту» визначено результативний компонент професійної підготовки: «Сукупність систематизованих знань, умінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, інших компетентностей, здобутих у закладі вищої освіти (науковій установі) у відповідній галузі знань за певною кваліфікацією» [6]. Таким чином, підготовку до певного виду діяльності характеризує сукупність уже опанованих спеціальних знань, сформованих умінь та навичок, особистісних якостей, індивідуального досвіду роботи та усвідомлених норм поведінки, що забезпечують можливість успішної професійної діяльності.

Як зазначає Т. Поніманська, професійно-педагогічна підготовка – це цілісний педагогічний процес, спрямований на розвиток мотивації педагогічної діяльності студентів, озброєння їх системою професійних знань і умінь, формування спрямованості особистості на основі цінностей педагогічної діяльності, розвиток прагнення до самовдосконалення [13].

Отже, професійна підготовка майбутніх вихователів характеризується такими ознаками, як організованість, неперервність, цілісність, планомірність, особистісна орієнтованість, результативність тощо. Під час навчання у вищому навчальному закладі у майбутніх вихователів необхідно сформувати цілісну систему знань, фахових умінь і навичок, професійне мислення, забезпечити умови для саморозвитку, виховувати педагогічно значущі якості (організованість, гуманізм, комунікативність, емоційну стабільність, відкритість до інновацій тощо).

Узагальнення вищезазначеного дозволяє виокремити основні вимоги до організації професійної підготовки майбутніх вихователів у сучасних вищих навчальних закладах:

- підвищення якості вищої педагогічної освіти за рахунок її фундаменталізації, актуальності, варіативності, спрямованості на запити сучасного суспільства;
- урахування реалій інноваційного розвитку системи дошкільної освіти під час організації педагогічного процесу у вищому навчальному закладі;
- єдність теоретичної та практичної складової професійної підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів;
- орієнтація на особистість, виявлення і розвиток її творчого потенціалу, надання можливостей для самореалізації;
- формування активного, ініціативного й успішного громадянина, який керується загальнолюдськими цінностями та національними інтересами.

У контексті сучасних тенденцій розвитку вищої освіти результатом професійної підготовки повинна бути професійна компетентність як інтегрований особистісний показник готовності майбутнього вихователя до роботи з дітьми дошкільного віку. Процес формування професійної компетентності у вищому навчальному закладі ґрунтується на відповідних методологічних засадах. Виокремлення й докладний аналіз методологічних



підходів забезпечує чіткість і послідовність організації експериментальних досліджень. З цього приводу Г. Васянович зауважує: «Педагогіка як наука, що безпосередньо впливає на формування особистості, її розвиток і саморозвиток, вимагає чіткого і послідовного визначення та дотримання методологічних основ її функціонування, щоб бути ефективним джерелом знань, дієвим чинником створення міжособистісних відносин...» [2, с. 9].

У контексті дослідження актуальною є проблема виокремлення методологічних підходів професійної підготовки майбутніх педагогів у сучасних наукових розвідках. Зокрема, О. Ліннік обґрунтовує синергетичну парадигму підготовки майбутніх учителів початкових класів і зазначає, що «Такими <методологічними> підходами виступають: на філософському рівні: культурологічний та аксіологічний; на загальнонауковому рівні: системний, середовищний та суб'єктно-діяльнісний; на конкретному рівні: герменевтичний та діалогічний» [8, с. 26]. При цьому освітнє середовище вищого навчального закладу насичується загальнолюдськими культурними цінностями, які трансформуються в особистісно значущі для майбутніх фахівців [1, с. 6].

Отже, для виокремлення методологічних підходів підготовки майбутніх фахівців різних галузей необхідно спиратися на специфічні особливості професійної діяльності, можливості для розвитку особистісного потенціалу студента й урахування сучасних тенденцій розвитку галузі. У наукових дослідженнях методологічні підходи забезпечують досягнення визначеної мети найоптимальнішими способами.

Зміни у системі підготовки майбутніх вихователів ДНЗ зумовлені передусім новими реаліями українського суспільства, орієнтацією на демократичні принципи, реорганізацією системи дошкільної освіти (зміна співвідношення родинного і суспільного дошкільного виховання, обов'язкова дошкільна освіта, урізноманітнення її форм, багатоваріантність освітньо-виховних програм). При цьому ціннісно-сисловою основою професійної діяльності педагога є особистість дитини дошкільного віку [12, с. 28]. У контексті зазначеного ключовим завданням підготовки фахівців дошкільної освіти у вищій школі вважаємо формування особистості професіонала інноваційного типу, здатного до самореалізації й визначення власної траєкторії професійної діяльності, в основі якої знаходиться дитина. Базовими орієнтирами у ставленні до дитини є універсальні цінності гуманізму: любов, добро, милосердя, справедливість тощо. Для того, щоб майбутній фахівець реалізовував означені цінності у професійній діяльності, необхідно й освітній процес у вищому навчальному закладі моделювати на гуманістичних засадах. Таким чином, виокремлюємо гуманістичний підхід, який передбачає ставлення до людини як найвищої цінності й надання їй можливостей для творчого розвитку. Як зазначає Р. Пріма, професійний розвиток особистості охоплює особистісне зростання, що виявляється в інтелектуально-моральній свободі, особистій автономії, фаховому самовдосконаленні і самореалізації, саморозвитку творчої індивідуальності та її духовного потенціалу [14]. Актуальними є означені положення у контексті підготовки майбутнього вихователя до організації рольової діяльності дітей дошкільного віку, яка передбачає взаємодію з іншими людьми – однолітками, дорослими. В основі такої взаємодії повинні бути загальнолюдські ціннісні орієнтири.

Гуманістичні цінності освіти повинні стати провідними ідеалами життя і діяльності майбутнього педагога. З цього приводу вчені наголошують: «Для плідного засвоєння і прийняття педагогом гуманістичних педагогічних цінностей освіти як провідних ідеалів, норм і настанов, які інтегрують загальнолюдські й національні ціннісні пріоритети, потрібно «проживати» і «переживати», відстоювати і стверджувати означені цінності в соціально корисній та продуктивній творчій діяльності в процесі професійно-педагогічної підготовки» [14]. Значного поширення в сучасній практиці вітчизняної та зарубіжної вищої школи набув компетентнісний підхід до професійної підготовки фахівців різних галузей. Поняття «компетентність» трактується нами відповідно до Закону України «Про вищу освіту» й розуміється як «динамічна комбінація знань, умінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, яка визначає здатність особи успішно здійснювати професійну та подальшу навчальну діяльність і є результатом навчання на певному рівні вищої освіти» [6].

У сучасних дослідженнях набуває актуальності рефлексивний підхід до організації освітнього процесу у вищому навчальному закладі. У підготовці майбутніх вихователів ДНЗ такий підхід, на думку М.Олійник, передбачає опору на власний досвід і чуттєво-емпіричну сферу формування професійної позиції майбутнього педагога. При цьому методи, засоби навчання та організаційні форми професійної підготовки мають забезпечувати самопізнання, самовизначення, самореалізацію особистості [10, с. 49].

Особистісно-професійне становлення майбутнього педагога в контекстному навчанні здійснюється в різноманітних формах діяльності, три з яких є основними, решта – проміжні. У працях А.Вербицького та О.Ларіонової виокремлено основні форми такої діяльності: навчальна діяльність академічного типу (класичним прикладом є інформаційна лекція); квазіпрофесійна діяльність, яка моделює в аудиторних умовах ситуації професійної діяльності (ігрова діяльність); навчально-професійна діяльність, в процесі якої студент застосовує набуті знання, уміння, навички, компетенції (виконання курсових, дипломних робіт, проходження різних видів практики) [3, с. 134].

Проміжними є форми діяльності, які забезпечують трансформацію, перехід від однієї базової форми до іншої. До таких відносимо спецкурси, проблемні лекції, семінари-диспути, групові практичні заняття, тренінги, інтерактивні методи навчання тощо. При цьому студенти використовують фахові знання й уміння, набувають досвіду педагогічної діяльності, професійні норми і цінності стають їх особистісним надбанням.

Результати аналізу педагогічної практики засвідчують, що найбільш значущими для формування особистості майбутнього вихователя мають професійно орієнтовані знання, репрезентовані під час вивчення дисциплін фундаментального, соціально-гуманітарного та психолого-педагогічного блоків. Таким чином викладач активізує



пізнавальну активність студентів, стимулює інтерес до психолого-педагогічних проблем, ознайомлює майбутніх фахівців з різними підходами і шляхами їх вирішення у практичній діяльності.

Аналіз досвіду професійної підготовки майбутніх вихователів у вищих навчальних закладах за кордоном здійснено в дисертаційних дослідженнях українських учених Н. Карпенко, М. Олійник, О. Прокопчук та ін. В умовах реформування системи освіти, впровадження різноманітних інновацій такі роботи дозволяють виокремити методологічні підходи, принципи, зміст, форми й методи навчання майбутніх фахівців у вищих навчальних закладах за кордоном, узагальнити отриманий матеріал і запропонувати конкретні шляхи оновлення професійної підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти у вищих навчальних закладах з урахуванням специфічних особливостей нашої країни. З цього приводу вчені зазначають, що «...інноваційна спрямованість діяльності викладачів та студентів передбачає створення, освоєння і використання педагогічних нововведень як вітчизняних, так і зарубіжних учених та педагогів» [11]. Актуальність і потреба якісної професійної підготовки майбутніх вихователів ДНЗ в Україні засвідчена низкою наукових досліджень, присвячених різним аспектам такої підготовки. А саме: засадничі положення професійної підготовки майбутніх вихователів у сучасних вищих навчальних закладах розроблено Л. Артемовою, Г. Бєленькою, А. Богуш, Н. Лисенко, Т. Поніманською та ін.; формування готовності майбутніх вихователів до інноваційної діяльності розглянуто у дисертаціях К. Балаєва, М. Лах, Л. Машкіна; особливості підготовки майбутніх вихователів до роботи з батьками дошкільників стали об'єктом дослідження Л. Врочинської, Г. Борин, Н. Грами, А. Залізняк, Т. Шанскової; розвиток професіоналізму та професійної компетентності майбутніх вихователів у системі вищої освіти досліджують Л. Загородня, Л. Кідіна, О. Листопад, О. Самсонова, Х. Шапаренко, Т. Швець та ін.

ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

Таким чином, освітнє середовище вищого навчального закладу має ґрунтуватися на науково обґрунтованих методологічних підходах. Цілісність і результативність професійної підготовки майбутніх вихователів до практичної діяльності реалізується, якщо освітній процес організовано у відповідності до положень гуманістичного, особистісно орієнтованого, компетентнісного, рефлексивного та контекстного підходів.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо в конкретизації форм, методів і засобів організації професійної підготовки майбутніх вихователів відповідно до виокремлених методологічних підходів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

- [1] Алексєнко-Лемовська Л. Вектори наукових досліджень у галузі дошкільної освіти. Людинознавчі студії. Серія «Педагогіка». Випуск 4/36. 2017. С.4–13.
- [2] Васянович Г. Методологічні контексти педагогічної науки на сучасному етапі її розвитку. Педагогіка і психологія професійної освіти. 2013. №3. С. 9–30.
- [3] Вербицкий А. А. Личностный и компетентностный подходы в образовании. Проблемы интеграции / А. А.Вербицкий, О. Г.Ларионова. М.: Логос, 2009. 336 с.
- [4] Енциклопедія педагогічних технологій та інновацій / Автор-укладач Н. П. Наволокова. Х.: Вид. група «Основа», 2012. 176 с.
- [5] Закон України «Про вищу освіту». URL: <http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/1556-18/print1402759724905695>
- [6] Листопад О. А. Теоретико-методичні засади формування професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів: дис. доктора пед. наук : 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти ; 13.00.08 – дошкільна педагогіка / ДЗ "Південноукраїнський нац. пед. ун-т ім. К.Д.Ушинського". Одеса, 2016. 529 с.
- [7] Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року. URL : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/344/2013>
- [8] Олійник М. І. Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти в країнах Східної Європи: дис. д-ра пед. наук: 13.00.01. Тернопіль, 2016. 475 с.
- [9] Підлипняк І. Ю. Підготовка майбутніх фахівців дошкільної освіти. Психолого-педагогічні проблеми сільської школи: зб. наук. пр. Уманського держ. пед. ун-ту ім. Павла Тичини / [ред. кол.: Побірченко Н. С. (гол. ред.) та ін.]. Умань: ПП Жовтий О. О., 2013. Вип. 44. С. 28 – 34.
- [10] Поніманська Т. І. Модель системи підготовки студентів до гуманістичного виховання дітей старшого дошкільного віку/ Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти: Збірник наукових праць. Наукові записки Рівненського державного гуманітарного університету. 2012. Випуск 5 (48). URL : www.irbis-nbuv.gov.ua/cgiirbis_64.exe
- [11] Пріма Р. Аксиологічні орієнтири у професійній підготовці майбутнього педагога-вихователя. URL : <http://esnuir.eunu.edu.ua/bitstream/123456789/434/1/prima%20axiological.pdf>
- [12] Рогальська І. П. Підготовка педагогічних кадрів у вищих навчальних закладах у контексті компетентнісного підходу. Освіта Донбасу. 2009. № 6 (137). С. 72–75.

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

- [1] Aleksjejenko-Lemovs'jka L. Vektory naukovykh doslidzhenj u ghaluzi doshkil'nojji osvity (Vectors of research in the field of preschool education). Ljudynoznavchi studiji. Serija «Pedagoghika». Vypusk 4/36. 2017. S.4–13. (in Ukrainian)
- [2] Vasjanovych Gh. Metodologichni konteksty pedagoghichnojji nauky na suchasnomu etapi jiji rozvytku (Methodological contexts of pedagogical science at the present stage of its development). Pedagoghika i psykologhija profesijnojji osvity. 2013. № 3. S. 9–30. (in Ukrainian)
- [3] Verbyckij A. A. Lychnostnyj y kompetentnostnyj podkhody v obrazovanny. Problemy yntegracyy (Personality and competence in education. Integration problems) / A. A.Verbyckij, O. Gh.Laryonova. M.: Loghos, 2009. 336 s. (in Russian)
- [4] Encyklopedija pedagoghichnykh tekhnologhij ta innovacij (Encyclopedia of pedagogical technologies and innovations) / Avtor-ukladach N. P. Navolokova. Kh.: Vyd. ghrupa «Osnova», 2012. 176 s. (in Ukrainian)
- [5] Zakon Ukrajiny «Pro vyshhu osvitu» (Law of Ukraine "On Higher Education"). URL: <http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/1556-18/print1402759724905695> (in Ukrainian)



- [6] Lystopad O. A. Teoretyko-metodychni zasady formuvannja profesijno-tvorchogho potencialu majbutnikh vykhovateliv doshkiljnykh navchalnykh zakladiv (Theoretical and methodical principles of formation of professional-creative potential of future teachers of pre-school educational institutions): dys. doktora ped. nauk : 13.00.04 – teorija i metodyka profesijnoji osvity; 13.00.08 – doshkiljna pedagoghika / DZ "Pivdenoukrajinskij nac. ped. un-t im. K.D.Ushynskogho". Odesa, 2016. 529 s. (in Ukrainian)
- [7] Nacionaljna strateghija rozvytku osvity v Ukraini na period do 2021 roku (National Strategy for the Development of Education in Ukraine until 2021). URL : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/344/2013> (in Ukrainian)
- [8] Olijnyk M. I. Teoretyko-metodychni zasady pidghotovky majbutnikh fakhivciv doshkiljnoji osvity v krajinakh Skhidnoji Jevropy (Theoretical and methodological principles of training of future specialists in pre-school education in the countries of Eastern Europe): dys. d-ra ped. nauk: 13.00.01. Ternopilj, 2016. 475 s. (in Ukrainian)
- [9] Pidlypnjak I. Ju. Pidghotovka majbutnikh fakhivciv doshkiljnoji osvity (Training of future specialists in pre-school education). Psykologho-pedagoghichni problemy siljskoji shkoly: zb. nauk. pr. Umansjkogho derzh. ped. un-tu im. Pavla Tychny / [red. kol.: Pobirchenko N. S. (ghol. red.) ta in.]. Umanj: PP Zhovtyj O. O., 2013. Vyp. 44. S. 28 – 34. (in Ukrainian)
- [10] Ponimansjka T. I. Modelj systemy pidghotovky studentiv do ghumanistychnogho vykhovannja ditej starshogho doshkiljnogho viku (Model of system of preparation of students for humanistic upbringing of children of the senior preschool age) / Onovlennja zmistu, form ta metodiv navchannja i vykhovannja v zakladakh osvity: Zbirnyk naukovykh pracj. Naukovi zapysky Rivnensjkogho derzhavnogho ghumanitarnogho universytetu. 2012. Vypusk 5 (48). URL : www.irbis-nbuv.gov.ua/cgiirbis_64.exe (in Ukrainian)
- [11] Prima R. Aksiologhichni orijentyry u profesijnij pidghotovci majbutnjogho pedagogha– vykhovatelja (Axiological benchmarks in the professional training of the future educator- educator). URL : <http://esnuir.eenu.edu.ua/bitstream/123456789/434/1/prima%20axiological.pdf> (in Ukrainian)
- [12] Roghaljsjka I. P. Pidghotovka pedagoghichnykh kadriv u vyshhykh navchalnykh zakladakh u konteksti kompetentnisnogho pidkhotu (Training of pedagogical staff in higher educational institutions in the context of a competent approach). Osvita Donbasu. 2009. № 6 (137). S. 72– 75. (in Ukrainian)

Рецензент: Лисенко Н.В., доктор педагогічних наук, професор, ДВНЗ
«Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника»



Тетяна Лесіна,

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри загальної педагогіки, дошкільної та початкової освіти, Ізмаїльський державний гуманітарний університет (м. Ізмаїл, Україна)

Tetyana Lesina,

PhD in Education, Associate Professor,
Department of General Education, Pre-school
and Primary Education,
Izmail State University of Humanities
(Izmail, Ukraine)
lessina_tanya@ukr.net
ORCID ID 0000-0002-7923-2247

УДК 378.01.3 – 51:372.2]: 316.42 (043. 30)

КРЕАТИВНІСТЬ ЯК ПЕРЕДУМОВА ПРОДУКТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТЬОГО ВИХОВАТЕЛЯ ЩОДО ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНИХ НАВИЧОК У ДОШКІЛЬНИКІВ

Анотація. У статті акцентовано увагу на домінантах креативної педагогіки як методологічної основи вдосконалення професійної підготовки майбутніх педагогів-дошкільників. Зазначено, що креативні досягнення фахівця перебувають у площині систематизації його наукових уявлень про базові категорії креативної педагогіки (творчість, креативний продукт, оригінальність, креативний клімат тощо).

Метою статті є аргументувати на основі узагальнення наукового фонду з проблеми вдосконалення професійної підготовки майбутніх вихователів актуальність здатності студентів до формування у дошкільників соціальних навичок, зосередивши увагу на деяких ресурсах, пов'язаних із креативністю освітнього середовища сучасного вишу.

Розглянуто один із сегментів професійної діяльності майбутнього вихователя – розвиток навичок у дітей передшкільного віку. Синтезовано сучасні наукові уявлення щодо феноменології соціальної навички. На основі саморефлексії досвіду обґрунтовано стратегію продуктивної підготовки майбутнього вихователя до формування у дошкільнят соціальних навичок, що базується на постулатах креативної педагогіки.

Методологічні орієнтири дослідження репрезентує теоретичний концепт, що пояснює досліджене явище у контексті компетентнісного (Дж. Равен) та особистісно-діяльнісного (І. Зимня) підходів.

Висновки. Формування креативної особистості майбутнього педагога-дошкільника в умовах вищої школи є не самоціллю, а суттєвою передумовою їх успішної професійної підготовки.

Ключові слова: дошкільник, креативність, майбутній педагог-дошкільник, соціальна навичка.

CREATIVITY AS A CONDITION OF THE FUTURE TEACHER'S PRODUCTIVE ACTIVITY FOR THE FORMATION OF NURSERY TEACHERS' SOCIAL SKILLS

Abstract. In the article, attention has been paid to the creative dominant pedagogy as a methodological basis of improvement of future nursery teachers' vocational training in the conditions of higher pedagogical school. It has been noted that the creative achievements of the expert lie in the systematization of scientific views on the basic categories of creative pedagogy (creativity, creative product, originality, creative climate, etc.).

The segment of professional activity of the future teacher of a preschool educational institution as the development of nursery teachers' social skills has been considered. Modern scientific knowledge about the phenomenology of social skills has been synthesized. The essence of the basic laws that determine social skills development trends as a personal significant quality at the stage of preschool childhood has been disclosed. In modern conditions, when pre-school education gained the status of the initial stage of continuing education of the individual, the problem of training competitive preschool teachers is brought into focus. Scientists that directly or indirectly investigate the above issue are united in the judgment that it is the readiness of the preschool institution teacher that is an important condition for his ability to develop pre-school maturity of the child.

On the basis of self-reflection of University experience productive strategy for vocational training of students – future preschool teachers in the aspect of the nursery teachers' social skills productive formation has been well-grounded. Some practically oriented approaches to implementing the leading idea of the developed strategy: from the creativity of the nursery teacher to the creative personality of preschoolers have been reflected.

The methodological reference-points of research are represented by theoretical concept that explains the investigated phenomenon in the context of competence (J. Raven) and personality-oriented (I. Zimniaya) approaches.

The conclusion of the article reflects the basic idea: forming of creative personality of future preschool teacher in the conditions of higher school is not end in itself, and substantial pre-condition of his successful professional formation.

Prospects for further research of the identified problem are associated with the development of the model of the pedagogical system of the future preschool teacher's vocational training in the given domain.

Keywords: a nursery teachers', creativity, a future preschool teacher, social skills.



ВСТУП

Постановка проблеми. Для сучасних наукових уявлень про ресурси вищої освіти України у ракурсі підвищення якості професійної підготовки майбутніх фахівців, здатних реалізувати своє соціально-професійне призначення та особистісну роль відповідно до євроінтеграційних тенденцій та швидкоплинності змін, є характерний акцент на творчості (І. Бех, С. Ганаба, В. Моляко, С. Сисоєва, І. Предборська та ін.), а це вимагає нової оцінки доробку попередників (С. Гессен, М. Бердяєв, М. Монтень, С. Франк та ін.). Так, намагаючись дослідити творчість як концептуальну складову якості вітчизняної освіти, науковці здебільшого єдині у визнанні важливості долучати студентів до творення знань, здобування освіти впродовж життя, а це процес творчий, що потребує нового погляду щодо вибору стратегії опанування креативної педагогіки [6, с. 89-90].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Ключове поняття «креативність» у психології творчості було введено Дж. Гілфордом, нині воно тлумачиться по-різному. Наприклад, в англійській літературі воно здебільшого подане як «творчість», «здібність творити». Так, у фундаментальних дослідженнях, які віддзеркалюють порівняльну характеристику існуючих підходів до визначення креативності, міститься не лише обґрунтування доцільності розглядати її як функцію цілісної особистості, яка залежить від інтегрованого поєднання інтелектуальних здібностей і духовності (В. Шадриков), як синоніми «творче» та «креативне» стосовно мислення (Д. Богоявленська), а й розведення понять «творчість» та «креативність» за процесуально-результативним (творчість) та суб'єктивно-результативним (креативність) аспектами [2].

Отож, креативні досягнення особистості неможливі без спеціальних знань з проблеми креативності (зокрема тієї істини, що продукт креативного процесу обов'язково вирізняється оригінальністю, осмисленістю, виразністю і економією ресурсів). Для виявлення і розвитку креативності принципово вагомим є «креативний клімат» (вислів Д. Треффінджера) освітнього середовища – стимул мотивації, що виконує визначальну роль у креативності. Означене визнано постулатами саме креативної педагогіки.

Отож у пошуках підходів до вдосконалення професійної підготовки майбутніх педагогів-дошкільників до певного сегмента фахової діяльності доцільно творчо реалізувати ідеї креативної педагогіки.

МЕТА І ЗАВДАННЯ ДОСЛІДЖЕННЯ: на основі узагальнення наукового фонду з проблеми вдосконалення професійної підготовки майбутніх вихователів аргументувати актуальність здатності студентів до формування у дошкільників соціальних навичок, зосередивши увагу на деяких ресурсах, пов'язаних із креативністю освітнього середовища сучасного вишу.

МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ: аналіз філософських, психологічних, педагогічних праць; зіставлення та узагальнення різних поглядів на проблему; апробація стратегії підготовки майбутніх педагогів-дошкільників.

РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ

Аналіз наявних фундаментальних досліджень, присвячених розширенню уявлень про феноменологію професійної підготовки майбутніх педагогів-дошкільників в умовах вищої школи (Ю. Волинець, С. Гаврилук, О. Листопад, Ю. Руденко) засвідчує, що ще й досі поза увагою залишається питання ресурсів креативної педагогіки щодо освітнього середовища сучасного вишу. До того ж недооціненим залишається серед науковців такий сегмент готовності випускника-бакалавра, який набув у виші спеціальність «Дошкільна освіта», як формування у дітей передшкільного віку саме соціальних навичок. Практиками ж дошкільля констатується потреба у науково обґрунтованих рекомендаціях у зазначеному плані [5, с. 3].

З чим ми пов'язуємо значущість формування у дитини, зокрема передшкільного віку, саме соціальних навичок? Насамперед із вагою «соціального» в особистості, що набуває виняткового значення в сучасну «інформаційну» епоху, де домінування інтернет-технологій позначилося на зсуві духовності молодого покоління, на модифікації форм суспільних зв'язків, на розширенні «безособистісно-центрованого» спілкування та «соціокультурного егоїзму». Отож, як зазначають науковці (Т. Алексєнко, А. Брушлинський, Н. Лавриненко, А. Малько, А. Рижанова), особливої актуальності набувають такі соціально-виховні технології, які сприятимуть більшій позитивній динаміці розвитку соціального в особистості (поряд з індивідуальністю), де вищеокреслене виступає одночасно і в якості мети, і як інтегральний результат соціального виховання.

Як відомо, поняття «соціальність» було введено у науковий обіг понад сто років тому, завдячуючи доробку і філософів, і соціологів, і психологів у цьому напрямку. Деякі науковці, зокрема А. Рижанова, вважають суттєвим внесок представників французької соціологічної школи (В. Дюаз, Е. Дюргейм, Д. Жодле та ін.) в осмислення соціальності як «суспільної свідомості»; С. Рубінштейна, Е. Фромма та ін. у визначенні основи розвитку соціальності – спільної практичної діяльності, де «на внутрішньому рівні» суб'єктом виступає взаємодія індивіда та спільноти людей; М. Бахтіна, Л. Виготського та ін., які вважають провідними факторами соціального в людині, зокрема мову; К. Абульханової-Славської через поглиблення психологічних уявлень про такі складові соціальності, як соціальну компетентність, соціальну активність, соціальну позицію тощо; А. Брушлинського, який довів нетотожність понять «соціальний» і «громадянський»; філософів (М. Бубер, В. Вернадський, Р. Рорті та ін.) стосовно контекстності соціальної етики щодо поняття «соціальне» – йдеться про вагу таких складових, як толерантність, взаєморозуміння, «культура досягнень злагоди» у явищі «соціальна єдність».

Оскільки соціальність – комплексна характеристика дитини дошкільного віку як соціального суб'єкта, то вона формується насамперед у мікросоціумі, а відтак відповідно обґрунтованим є такий висновок: принципово важливо, щоб «сімейна соціальність» не була формальною або зовсім відсутньою (наприклад, у наслідок набуття батьками дошкільника статусу трудових мігрантів у зарубіжжі з «передаванням» батьківських обов'язків родичам). Довідкові джерела трактують «соціальність» будь-якого соціального суб'єкта як динамічне явище, хоча його розвиток «не є безумовно поступовим»; визначають і форми (сімейна, громадянська, регіональна та ін.), і рівні (біологічний, фізичний, духовний, душевний) соціальності [3, с. 100–101]. Дійсно, як засвідчує практика, сучасне інформаційне суспільство породжує потребу в нових формах «соціального» в соціальних суб'єктах, актуалізуючи, з одного боку, спрямованість особистості на самовдосконалення власної соціальності



через активне і відповідальне ставлення до соціального середовища, а з іншого – посилюючи вагу найвищого, духовного, рівня соціальності через прискіпливий вибір системи ціннісних орієнтацій, активну їх реалізацію суб'єктом «з повною відповідальністю за наслідки», що позначається на соціумі.

Ми акцентували дослідницьку увагу на «зрізі» дій, що в результаті багаторазового виконання дітьми дошкільного віку набувають автоматизованого характеру, тобто на соціальних навичках.

Аналіз довідкових джерел щодо філософського, психологічного, суто педагогічного аспектів означеного явища засвідчує про суттєві його ознаки.

Так, філософська наука (А. Андрущенко, М. Горлач, В. Шинкарук та ін.) трактує соціальні навички здебільшого через світвідношення у контексті таких близьких понять, як типологія соціального освоєння на соціально-філософському рівні (духовне соціальне освоєння, практичне, духовно-практичне) та соціальний інтелект (на протигагу формам соціопатії і соціального паразитизму) – громадянської чесноти, що віддзеркалює рівень розуміння особистістю суспільства. До зазначеного додамо: якщо соціальний інтелект інтерпретувати через такий термін аналітичної філософії, як «етос» (що означає характер особи чи об'єкта), то йдеться про шанобливе ставлення особистості до суспільства, тобто соціальний етос, обов'язок, «готовність долучитися до громадянського життя» [8, с. 599].

Довідкова психологічна література пояснює своєрідність навички як автоматизованої дії, що дозволяє виконувати певні соціальні дії точно, впевнено, без зайвих нервово-психічних і фізичних затрат. При цьому контекстним розглядається процес соціалізації особистості. Отож можна припустити, що за сформованості у дошкільників соціальних навичок їхня позитивна соціалізація (з лат. – суспільний) здійснюється успішно. До того ж довідкові джерела містять і узагальнену характеристику етапності формування будь-якої навички: від сприймання особистістю зразка виконання, зокрема соціальної дії, формування «нервової моделі» такої дії та її первісного виконання – до багаторазового виконання, де результатом слугує часткова автоматизація окресленої дії. Отож логічним є психологічне узагальнення про те, що у ракурсі означеної етапності увага особистості «переміщується з процесу виконання дії на її результат», чим зайві рухи знімаються, а сенсорний контроль «поступово передається м'язовому контролю» [7, с. 215]. У такий спосіб і досягається сформованість навички – необхідного компонента, зокрема соціального уміння особистості, засвоєння соціального досвіду через спільну діяльність (наприклад, старших дошкільників із однолітками), спілкування, соціальне виховання і навчання. Слід зауважити, що психологи (В. Зінченко, Б. Мещеряков) пов'язують навички із так званою «процедурною пам'яттю» особистості, вважаючи, що здатність особистості до формування і відтворення навички правомірно розглядати як важливий показник загальних її інтелектуальних можливостей і збереженість у повній цілості. До того ж стверджується, що навичка є «добре сформованою дією», у динамічній структурі якої варто розрізняти і когнітивні, і виконавчі (моторні) компоненти та корекційні процеси. Отож робиться узагальнення про доцільність створення варіативних умов задля узгодження зв'язків між зазначеними компонентами навички. А це, на наш погляд, принципово важливо з огляду на результативність їх формування.

Спираючись на соціологічну та соціально-педагогічну довідкову літературу, спостерігаємо близькість соціальних навичок і ключових понять соціології та соціальної роботи. Вчені (М. Головатий, М. Панасик, В. Радул) акцентують на розумінні соціальних навичок наближено до поняття «соціальне», виявом якого слугує ставлення особистості до явищ і процесів громадянського життя. Йдеться про автоматизовані дії «слухати інших із розумінням», і «цілеспрямовано спостерігати та інтерпретувати вербальну і невербальну поведінку інших», «отримувати інформацію і збирати факти» щодо соціального буття. Отже, йдеться про «соціальне» в широкому розумінні, що відрізняється від природного і біологічного.

Враховуючи домінуючі креативної педагогіки та психолого-педагогічну природу такого явища, яким є, за висновками сучасних науковців, соціальна навичка особистості дитини передшкільного віку, ми апробували на базі Ізмаїльського державного гуманітарного університету стратегію підготовки майбутніх фахівців.

Принадно зазначимо, що посилену увагу було приділено формуванню у майбутніх педагогів-дошкільників професійної компетентності щодо сутності поняття «соціальна навичка» через систематизацію їхніх наукових знань у процесі засвоєння відповідних змістових модулів нормативних навчальних дисциплін та дисциплін за вибором студентів. Йдеться, зокрема, про створення у процесі навчання «креативного клімату», що стимулює «виготовлення студентами, відповідно до навчального модуля, «креативного продукту» (насамперед, виконання різнорівневих завдань на період громадянського-педагогічної практики щодо створення «банку» креативних ситуацій, що віддзеркалюють своєрідність соціалізації дошкільнят в умовах дошкільного навчального закладу; виконання індивідуального дослідження за методикою «Завершення малюнків» П. Торренса та ін.). Продуктивними у зазначеному ракурсі виявилась практика заохочення студентів до складання структурно-логічних схем щодо дефінітивно-сміслового супроводу навчальних тем відповідного змістового модуля (курс «Дошкільна педагогіка», виконання проблемно-логічних вправ, ініціювання інтерактивних форм навчального діалогу («Мозковий штурм», ділові ігри та ін.). Спонукаючи майбутніх фахівців до вияву оригінальності, запроваджували систему творчих завдань, зокрема у курсу «Теорія та методика співпраці ДНЗ з родиною» – дисципліни за вибором студентів» (типу «Подайте у вигляді педагогічного малюнка бар'єри, що перешкоджають вияву креативності дитини у різних типах сім'ї – родини»).

Зауважимо, що в межах розробленої стратегії значну увагу приділяли діагностиці креативності майбутніх вихователів, де контекстом виступав окреслений сегмент їхньої майбутньої професійної діяльності – формування у дошкільнят соціальних навичок. Так, показники сформованості вербальної креативності (кількість асоціацій, оригінальність, унікальність) виявлялися за текстом С.Медніка, а показники невербальної креативності (оригінальність, унікальність) – за текстом П. Торренса.

Докладний аналіз довідкових педагогічних джерел засвідчує доречність низки узагальнень. По-перше, має педагогічний сенс осмислювати соціальні навички дошкільників у площині соціальних цілей сучасної вітчизняної освіти, а саме: принципову важливість для особистості вже на етапі передшкільної освіти становить її підготовленість до життя в суспільстві, до свідомої і комплексної участі у різних видах діяльності, що притаманні людині як соціальній



істоті, цілісний особистісний розвиток і «всіляке сприяння повнокровному і творчому життю» [1, с. 434], причому із урахуванням своєрідності первинної соціалізації, що пов'язана із феноменологією дитинства та специфікою ситуації набуття соціального досвіду дітьми дошкільного віку. Так, Н. Голованова зауважує, що така ситуація пов'язується, з одного боку, і з випередженням емоційних переживань, зумовлених осмисленням соціального досвіду, а, з іншого – із «серйозною залежністю» дітей від оцінок та авторитету вихователя [4, с. 110–111]. Тому, узагальнюю науковець, «дитячий соціальний досвід – це завжди образ реально пережитої ситуації».

По-друге, соціальні навички ще й доцільно тлумачити у контексті понять «соціальність», «соціальна зрілість», «соціально-психологічна компетентність». Водночас необхідно розуміти, що сам термін «соціальні навички» не можна підмінити або замінювати означеними ключовими для сучасної психолого-педагогічної науки поняттями. Наприклад, соціально-психологічна компетентність базовою має здатність до ефективної взаємодії з оточенням; соціальна зрілість особистості віддзеркалює рівень сформованості настанови, етичних якостей, які є достатніми для відповідального виконання соціальних ролей дорослої людини – сформованість соціальних навичок уже на етапі дошкільного дитинства виступає суттєвою передумовою окресленої особистісної якості; з огляду ж на становище дошкільника в суспільстві, зрозумілим є і його соціальний статус – підготовка до самостійного життєвого вибору, де сформовані соціальні навички слугують ще й важливими життєвими навичками.

По-третє, як стверджують науковці (Є. Рапацевич, С. Гончаренко, І. Зверева), формування навички відбувається на основі «застосування знань про відповідний спосіб дії шляхом цілеспрямованих планомірних вправлень»; завдяки навички діяльність стає «продуктивнішою» і відбувається швидше [1, с. 300]. До того ж педагогами-науковцями встановлено, що процес формування будь-якої навички (не є винятком і соціальна) відбувається не стихійно, а за певними законами, а саме: 1) за законом зміни швидкості розвитку навички (навичка швидко вдосконалюється лише за перших повторень, а надалі – уповільнюється); 2) за законом «плато», який психологи пояснюють характером перебудови психіки людини, коли в наслідок більш продуктивних способів діяльності відбувається більш вітчутний «приріст» у розвитку навички; 3) за законом відсутності меж у розвитку навички, який пояснює ресурси підвищення її продуктивності – за рахунок перебудови в структурі психіки; 4) за законом «затухання навички» через відсутність повтору дій; 5) за законом перенесення навички, що пояснює тенденцію щонайшвидшого вдосконалення навички у такій діяльності, яка за своєю психічною структурою наближена до тієї, у процесі якої сформовані міцні навички. Отже, беручи до уваги окреслені основні внутрішні зв'язки, що існують між явищами, та обґрунтовуючи їх необхідний розвиток, маємо можливість розширити наукове уявлення про феноменологію саме соціальних навичок дітей дошкільного віку.

ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

Отже, формування креативної особистості майбутнього педагога-дошкільника в умовах вищої школи є не самоціллю, а суттєвою передумовою їхньої успішної професійної підготовки. Провідною ідеєю стратегії у зазначеному аспекті доцільно вважати таку: від креативного педагога-вихователя – до креативного вихованця.

Перспективи подальшого дослідження окресленої проблеми вбачаємо у площині розвитку у дітей передшкільного віку соціальних навичок через культивування їхньої творчості у просоціальної діяльності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

- [1] Гончаренко С. У. Український педагогічний енциклопедичний словник. Вид. друге, доп. й виправлене. Рівне: Волинські обереги, 2011. 552 с.
- [2] Гриненко І. В. Технологія креативного багаторівневого кодування інформації та її застосування у навчанні студентів гуманітарного профілю. Наукові записки ТНПУ ім. В. Гнатюка. Серія: Педагогіка. 2006. № 4. С. 211 – 217.
- [3] Енциклопедія для фахівців соціальної сфери / За заг. ред. І. Д. Зверевої. Друге вид. К., Сімферополь: Універсам, 2013. 536 с.
- [4] Лисенко Н. В. Кирста Н. Р., Лазарович Н. Б. Педагогіка українського дошкілля. У 3-х ч. ч. 3.: Навч. пос. К., Вид. Дім «Слово», 2016. 376 с.
- [5] Лиценко І. Дошкільна освіта і глобалізація. Пріоритетні напрямки виховання дошкільнят. Дошкільне виховання. 2016. № 3. С. 3-9.
- [6] Предборська І., Ганоба С. Творчість як складова якості освіти. Філософсько- методологічні засад підвищення якості вищої освіти України: європейський вимір: кол. монографія / кер. авт. кол. В. Андрущенко. К: Пед. думка, 2012. С. 76 – 91.
- [7] Психологічна енциклопедія / автор-упор. О. М. Степанов. К: «Академвидав», 2006. 423 с.
- [8] Філософський енциклопедичний словник / голова редколегії В. І. Шинкарук. К: Абрис, 2002. 742 с.

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

- [1] Honcharenko S.U. Ukrayins'kyu pedahohichnyy entsyklopedychnyy slovnyk (Ukrainian Pedagogical Encyclopedic Dictionary). Vyd. druhe, dop. y vypravlene. – Rivne: Volyns'ki oberehy, 2011. 552 s. (in Ukrainian)
- [2] Hrynenko I.V. Tekhnolohiya kreatyvnoho bahatorivnevoho koduvannya informatsiyi ta yiyi zastosuvannya u navchanni studentiv humanitarnoho profilyu (The technology of creative multilevel coding of information and its application in teaching students of the humanitarian profile). Naukovi zapysky TNPU im. V. Hnatyuka. Seriya: Pedahohika. 2006. № 4. S.211 – 217. (in Ukrainian)
- [3] Entsyklopediya dlya fakhivtsiv sotsial'noyi sfery (Encyclopedia for professionals in the social sphere) / Za zah. red. I. D. Zvyeryevoyi. K., Simferopol': Universam, 2013. 536 s. (in Ukrainian)
- [4] Lysenko N.V. Pedahohika ukrayins'koho doshkillya (Pedagogy of the Ukrainian preschool). UZ - khch., ch. Z. : Navch. nos. / N.V. Lysenko, N.R. Kyrsta, N.B. Lazarovych. K., Vyd. Dim «Slovo», 2016. 376 s. (in Ukrainian)
- [5] Lytsenko I. Doshkil'na osvita i hlobalizatsiya. Priorytetni napryamky vykhovannya doshkil'nyat (Preschool education and globalization. Priority directions of upbringing children of preschool age). Doshkil'ne vykhovannya, 2016. № 3. S. 3-9. (in Ukrainian)
- [6] Predbors'ka I., Hanoba S. Tvorchist' yak skladova yakosti osvity (Creativity as a component of the quality of education). Filosofs'ko-metodolohichni zasady pidvyshchennya yakosti vyshchoyi osvity Ukrayiny: yevropeys'kyy vymir: kol. monohrafiya / ker. avt. kol. V. Andrushchenko. K: Ped. dumka, 2012. S. 76 – 91. (in Ukrainian)
- [7] Psykholohichna entsyklopediya (Psychological Encyclopedia) / avtor – upor. O. M. Stepanov. K: «Akademvydav», 2006. 423 s. (in Ukrainian)
- [8] Filosofs'kyu entsyklopedychnyy slovnyk (Philosophical Encyclopedic Dictionary) / holova redkolehiyi V.I.Shynkaruk. K: Abrys, 2002. 742 s. (in Ukrainian)



Iwona Łoś ,

Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Chełmie,
Promotor – dr Halina Bejger
(Chełm, Polska)

Івона Лось,

Державна вища професійна школа в Хелмі,
Промоутер – д-р Халіна Бейгер
(м. Хелм, Республіка Польща)

Iwona Loś,

State Higher Vocational School in Chelm,
Promoter – Dr. Halina Beiger
(Helm, Republic of Poland)

PODSTAWY TEORETYCZNE I PRAKTYCZNY PRZEBIEG NAUKI CZYTANIA U DZIECI W WIEKU WCZESNOSZKOLNYM

ТЕОРЕТИЧНІ ТА ПРАКТИЧНІ ЗАСАДИ НАВЧАННЯ ЧИТАННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

THEORETICAL AND PRACTICAL PRINCIPLES OF READING PRACTICE WITH CHILDREN OF PRESCHOOL AGE

Proces poznania związany jest z wiedzą, natomiast rozwój poznawczy dotyczy opanowywania wiedzy na etapie dzieciństwa. Związane jest to głównie z takimi procesami jak: rozumienie, rozumowanie, myślenie, analizowanie problemów, uczenie się, konstruowanie nowych pojęć, klasyfikowanie oraz zapamiętywanie. Ujmując to w całość, można powiedzieć, że w okresie dzieciństwa dziecko wykorzystuje wszystkie wymiary inteligencji po to, aby zaadaptować się do otaczającej rzeczywistości i zrozumieć ją¹. Toteż istotną umiejętnością, która pomoże dziecku zaadaptować się do życia w społeczeństwie, jest umiejętność czytania, która warunkuje dalszy rozwój edukacyjny dziecka. Dziecko rozpoczynające naukę, zarówno w przedszkolu jak i w szkole wykazuje postać małego badacza, który chce aktywnie uczestniczyć w procesie uczenia się i poszerzania własnej wiedzy. Zadaniem nauczyciela jest właściwe stymulowanie rozwoju dziecka, budzenie w nim zainteresowania do podejmowania nowych zadań oraz nabywania nowych umiejętności. Dlatego też ważne jest, aby w dobie pojawiających się we wszystkich sferach życia nowych technologii, rozbudzić w dziecku potrzebę czytania, czyli opanowania umiejętności czytania.

Nauczanie czytania należy do najstarszej dziedziny nauczanej w szkole, a pojawiało się ono w krajach cywilizowanych, w których zapoczątkowano pierwsze jednostki oświatowe². Czytanie na pozór jest prostą czynnością, jednak wymaga rozwoju dwóch sprawności, mianowicie sprawności językowej oraz sprawności poznawczej. Ponadto nie da się wytłumaczyć istoty tej czynności, uprzednio nie wyjaśniając ujęcia definicyjnego czytania.

W literaturze przedmiotu odnaleźć można wiele definicji czytania. Mimo to nie istnieje harmonijność w aspekcie pojęciowego określania tego procesu pośród badaczy. Własne koncepcje w tym zakresie przedstawiła Janina Malendowicz, która definiuje czytanie jako czynność wielowymiarową i dynamiczną, na którą wpływ mają procesy takie jak: fizyczny, fizjologiczny i psychologiczny. Ponadto zaznacza ona również, że czytanie wynika przede wszystkim z rozumienia myśli prezentowanych poprzez znaki graficzne tworzące tekst³. Inną definicję przedstawił Reid Gavin twierdząc, że czytanie to proces rozpoznawania drukowanych i pisanych symboli, a także rozumienia ich znaczenia. Definicja ta traktuje rozwój poznawczy dziecka jako warunek nauki czytania. Bowiern dziecko uczące się czytać sprawnie przechodzi z procesu rozpoznawania do ich rozumienia⁴. Współczesną definicję czytania przedstawia Anna Jurek, uważając, że czytanie to proces, który wymaga od czytającego sprawności poznawczych oraz sprawności językowych. Autorka definicji twierdzi, że czytanie wymaga rozwoju operacji umysłowych na poziomie myślenia pojęciowego⁵. Jest to definicja ważna z pedagogicznego punktu widzenia, ponieważ zawiera w swojej treści elementy dotyczące rozwoju poznawczego i intelektualnego dziecka, co z kolei odgrywa istotne znaczenie w procesie opanowywania umiejętności czytania oraz w procesie uczenia się dziecka.

Rozwój nauk pedagogicznych i psychologicznych stworzył podstawy do zmiany rozumienia procesu czytania. Między innymi zauważono, że proces czytania nie funkcjonuje tylko na etapie percepcji wzrokowej, ale że jest to skomplikowany proces



psycholingwistyczny. W oparciu o to określono, że czytanie jest to złożony proces poznawczy, który opiera się na ciągłym wyjaśnianiu zagadnień w umyśle człowieka. Czytanie jest wielowymiarowym procesem umysłowym z układem powiązań psychicznych, umysłowych, intelektualnych, uczuciowych i emocjonalnych, które są od siebie zależne. Wszystko to zachodzi nieomal w tym samym czasie⁶. Opanowanie umiejętności czytania jest to proces niezwykle skomplikowany, który wymaga opanowania umiejętności:

a) wzrokowych, których podstawą jest obserwacja znaków graficznych, b) słuchowo-dźwiękowych stanowiących wymowny znak obserwowanych symboli graficznych, c) znaczeniowych, czyli umiejętność sensownej i racjonalnej interpretacji obrazu wzrokowo- wymownego. Czytanie należy do wyższych czynności psychicznych dziecka, w których istotną rolę odgrywa funkcjonowanie mózgu, ponieważ w procesie tym biorą wszystkie, nawet te bardzo odległe od siebie, okolice i piętra kory mózgowej⁷. Biorąc pod uwagę fakt, że wykonawcą tych czynności jest człowiek, należy także wziąć pod uwagę czynniki, które mają pośredni wpływ na umiejętność czytania i jej opanowanie. Bowiem ważne jest, aby odpowiednio pobudzić organizm dziecka poprzez czynniki energetyczne, a mianowicie zaspokajając przede wszystkim potrzeby fizjologiczne u dziecka, które mają wpływ na pracę całego organizmu, w tym także pracę mózgu. Wymagany jest także, dla prawidłowego funkcjonowania czynności psychicznych, właściwy udział procesów uwagi oraz zaangażowania procesów emocjonalnych i motywacyjnych. Należy zaznaczyć, że odpowiedni poziom udziału tych procesów w trakcie nabywania nowych umiejętności przez dziecko, wpływa korzystnie na proces uczenia się.

Najpowszechniejszą trudnością spotykaną w elementarnej nauce czytania dzieci jest pomijanie przez szkołę (jako system nie nauczycieli), prawidłowości rozwojowych mózgu dzieci, a dokładniej ujmując kierunku postrzegania. Bowiem przechodzi on od całości do części, czyli od wyrazu do litery. Odnosi się to do tego, że nauka czytania powinna dokonywać się od całości do części, dlatego, że dla dziecka wyraz jest całością, a dopiero później rozkłada go na mniejsze elementy. Według koncepcji psychologicznych człowiek ma naturalne predyspozycje do postrzegania rzeczy, zjawisk i przedmiotów jako całości.

Jadwiga Cieszyńska twierdzi, że najkorzystniejszym czasem na rozpoczęcie nauki czytania jest wiek przedszkolny, ponieważ uważa ona, że dziecko może tak samo swobodnie nauczyć się czytać, jak mówić. Twierdzi nawet, że nabywanie umiejętności czytania u niektórych dzieci może dokonać się szybciej niż zdolność mówienia, albowiem analizator wzrokowy rozwija się szybciej niż mowa dziecka. Jak przekonuje Cieszyńska dziecko, które wcześniej opanowało naukę czytania, posiada większy zasób słów, ma lepszą koncentrację uwagi w wykonywaniu konkretnych zadań, z łatwością uczy się zasad i reguł oraz potrafi wykonać ogólne operacje umysłowe takie, jak: identyfikowanie, różnicowanie, klasyfikowanie, szeregowanie oraz kategoryzowanie. Badania neurodydaktyków wykazały, że wielowymiarowa stymulacja prowadząca do opanowania wczesnej nauki czytania przez dzieci, wspomaga kształtowanie się lewej półkuli mózgu, co jest wymaganym postulatem szybkiego i płynnego czytania ze zrozumieniem⁸. W obowiązującej obecnie *podstawie programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawie programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej*, w obszarze rozwoju poznawczego zapisano, że jednym z głównych zadań jest opanowanie przez ucznia umiejętności czytania na poziomie umożliwiającym samodzielne korzystanie z niej w różnych sytuacjach życiowych. Idąc dalej podstawa programowa zakłada, że dziecko kończące etap wczesnoszkolny, w zakresie czytania będzie posiadać następujące osiągnięcia, a mianowicie: uczeń powinien czytać płynnie, wyraziście i poprawnie na głos teksty zbudowane z wyrazów opracowanych w toku zajęć, dotyczących najbliższej rzeczywistości dziecka, powinien czytać w skupieniu po cichu teksty zapisane samodzielnie w zeszytach oraz teksty drukowane, wyodrębniać najważniejsze zdarzenia w utworach literackich (ustalając kolejność zdarzeń) postaci główne i drugoplanowe, wskazywać cechy bohaterów oraz oceniać postępowanie bohatera. Powinien także wyszukiwać w tekście fragmenty według niego najpiękniejsze, najważniejsze lub wskazane przez nauczyciela, powinien układać opowiadania twórcze uwzględniające dalsze losy bohatera, komponować początek utworu bądź jego zakończenie na podstawie ilustracji lub przeczytanego utworu. Uczeń kończący etap wczesnoszkolny powinien samodzielnie czytać wybrane książki⁹.

Na podstawie przedstawionych informacji można ustalić, że czytanie to dekodowanie zapisanych informacji, czyli rozpoznawanie i identyfikowanie symboli użytych do kodowania. Mogą to być litery, które składają się na wyrazy, cyfry i znaki działań, ikony lub inne rysunki, schematy, grafy, znaki drogowe itd. Od wielu lat w szkołach podstawowych kształtuje się umiejętność czytania zgodnie z zaleceniami metody analityczno-syntetycznej. Metody te zakładają podział konkretnego elementu na mniejsze części, po czym ponowne składanie go w całość, np. *koł*, *k-o-t*, *koł*. Metody analityczno-syntetyczne jednoczą analizę i syntezę podczas nauki czytania, co związane jest z odwracalnością operacji umysłowych. Metody te korzystnie wpływają na przyswojenie przez uczniów umiejętności czytania. W metodach analityczno-syntetycznych przyjmuje się następujący schemat postępowania:

- Rozpoczyna się od oglądania obrazka, pod którym znajduje się podpis z informacją co jest przedstawione na rysunku, np. *Ala ma kota*;
- Następnie dokonuje się pierwszego poziomu analizy, czyli podział zdania na wyrazy i wyodrębnienia wyrazu podstawowego, czyli wyrazu, w którym znajduje się nowo poznawana litera;
- Wyodrębnienie w wyrazie podstawowym głosek (drugi poziom analizy – analiza słuchowa). Dziecko ustala, co słyszy na początku wyrazu (głoska w nagłosie), co słyszy na końcu wyrazu (głoska w wygłosie) oraz co słyszy w środku wyrazu (głoska w śródgłosie);
- Następnie dziecko skupia się na nowo poznanej głosce i literze. Poznaje kształt litery, pisze ją po śladzie a następnie samodzielnie w linijkach zeszytu;
- W trakcie poznawania kształt nowej litery, jej pisanie oraz wybrzmiewanie następuje silne skojarzenie brzmienia głoski z poznawanym kształtem jej znaku z literą;



- Gdy dziecko posiada już wiadomości literowo-fonemowe, czyli potrafi pisać nową literę i łączyć ją z właściwą głoską, rozpoczyna się synteza w nauce czytania, a mianowicie w głoskę-literę włącza się wyraz, który następnie przechodzi w zdanie i dalej w krótki tekst.

W metodach analityczno-syntetycznych dla ułatwienia dziecku rozpoznawania głosek i ich zapamiętania, oznacza się je dwoma kolorami – niebieskim kolorem oznaczone są spółgłoski, a czerwonym samogłoski. Z opisanego sposobu kształtowania umiejętności czytania dzieci w wieku wczesnoszkolnym, wynika, że dziecko nie będzie miało większych kłopotów z nabyciem tej umiejętności, jeżeli jest zainteresowane czytaniem, rozumie sens kodowania i dekodowania z użyciem znaków umownych, czyli uproszczonych rysunków, słyszy i różnicuje konkretne głoski w wypowiedzianych słowach z tym, że warunkiem opanowania tej umiejętności jest dobrze rozwinięty słuch fonemowy u dziecka oraz poprawne wypowiedzianie przez nauczyciela wyrazów¹⁰.

Dzieci w wieku wczesnoszkolnym czytają i piszą tak jak mówią, dlatego też ważne jest, aby skorygować dość wcześnie wady wymowy pojawiające się u dziecka przed rozpoczęciem nauki czytania. Należy więc stosować w swojej pracy ćwiczenia wskazane przez logopedę, bądź ćwiczenia usprawniające percepcję słuchową dziecka. Ważne jest, aby pomagać dziecku w opanowaniu tej trudnej sztuki czytania, wspierać go i odpowiednio motywować, wskazując praktyczne zastosowania posiadania umiejętności czytania w przyszłym życiu dziecka. Niestety praktyka pedagogiczna dowodzi, że coraz więcej dzieci przejawia brak zainteresowania czytaniem, bądź też sporo uczniów przejawia trudności w opanowaniu umiejętności czytania, co ich zniechęca do dalszych ćwiczeń. W związku z tym należy pomóc dziecku i zapewnić mu lepsze szanse edukacyjne, poprzez tworzenie sytuacji pedagogicznych, w których uczeń będzie miał szansę odnieść sukces na miarę jego możliwości.

W kształtowaniu umiejętności czytania u dzieci ważna jest dojrzałość dziecka do nauki czytania. Wyraża się ona poprzez wykazywanie przez dziecko zainteresowania książką, treścią w niej zawartą, jak też samym procesem czytania, poprzez chęć do nauki. Gotowość do nauki czytania oznacza sumę wyników dorastania dziecka, jego doświadczeń i osiągnięć w uczeniu się. Mówiąc o dojrzałości dziecka do nauki czytania powinno się określać jego ogólną dojrzałość fizyczną, czyli wzrok, słuch, mowę oraz dojrzałość językową poprzez percepcję wzrokową i słuchową. Istotne jest, aby dziecko rozpoczynające naukę czytania w szkole, potrafiło skoncentrować się, słuchać drugiej osoby, zwracać uwagę na ilustracje i wypowiedzieć się na ich temat. Umiejętności te możemy rozwijać poprzez rozmowę i opowiadanie, czytanie dzieciom bajek i lektur, korzystanie na lekcji z elementów inscenizacji, gier dydaktycznych oraz zabaw edukacyjnych¹¹. Dojrzałość dziecka do nauki czytania Anna Brzezińska przedstawia w trzech wymiarach, którymi są:

1. Gotowość psychomotoryczna, której podstawą jest nabycie przez dziecko umiejętności czytania. Jej głównym zadaniem jest ukształtowanie zdolności u dzieci, które mają wpływ na tempo opanowania procesu czytania.

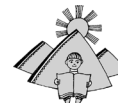
2. Gotowość słownikowo-pojęciowa, warunkująca zrozumienie znaczeń czytanych słów, zdań czy tekstów. Uczeń powinien mieć osobistą wiedzę na temat rzeczywistości, kultury, przyrody, techniki oraz wiedzę o sobie samym. Powinien także posiadać odpowiednią znajomość słownictwa tak, aby mógł opanować umiejętność czytania na podstawie podstawowych wyrazów.

3. Gotowość emocjonalno-motywacyjna, która przejawia się u dziecka poprzez wskazywanie wartości wiedzy o języku, znaczenia języka w komunikacji międzyludzkiej i kulturowej. Ten rodzaj gotowości uwzględnia posiadanie u ucznia przyjaznego i pożądanego stosunku do książki jak również zainteresowania się nią poprzez posiadanie gotowości motywacyjnej do nauki czytania.

Generalnie dojrzałość dziecka do nauki czytania przejawia się poprzez jego własną aktywność, chęć poznawania rzeczywistości oraz chęć nauki czytania. Gotowość ta uwzględnia także zdolność interpretowania danego tekstu pod względem krytycznym bądź pozytywnym. Gotowość dziecka nie jest realizowana samorzutnie, lecz poprzez stosowanie przez nauczycieli odpowiednich metod aktywizujących procesy myślowe dziecka, co prowadzi do przyspieszenia rozwoju funkcji fizycznych i poznawczych, a w konsekwencji do szybszego opanowania umiejętności czytania. Dokonuje się to za pomocą odpowiednio dobranych oddziaływań dydaktyczno-wychowawczych, czyli odpowiednich celów, metod, form i środków dydaktycznych umożliwiających uczniom aktywne uczestnictwo w zajęciach.

Czytanie stanowi podstawę procesu zdobywania wiedzy i umiejętności dziecka. Uzyskanie tej umiejętności stanowi ważny moment w jego życiu, bowiem nauka czytania to złożony proces, który obejmuje wiele etapów i wymaga nieustannego doskonalenia. Nauczyciel w edukacji wczesnoszkolnej powinien koncentrować swoje działania dydaktyczno-wychowawcze na ćwiczeniach rozwijających umiejętność czytania u uczniów oraz ćwiczeniach, mających na celu zrozumienie czytanego tekstu. W swojej pracy nauczyciel powinien wykorzystywać różnorodne metody aktywizujące poznawczo swoich uczniów, np. dyskusje dydaktyczne czy też burzę mózgów. Kiedy uczeń rozwija swoją umiejętność czytania zaczyna także rozwijać swoją wyobraźnię. Nauczyciel powinien także rozwijać zakres wiadomości uczniów, ich słownik bierny i czynny, co w efekcie pozwoli dziecku na rozumienie czytanej treści. Warto także aby nauczyciel stosował ćwiczenia, w których dziecko samodzielnie będzie mogło rozwijać swoją umiejętność czytania. Uczeń powinien mieć stworzone warunki, w których będzie mógł samodzielnie wyszukiwać, doświadczać oraz rozpoznawać konkretne wiadomości poszerzające jego wiedzę. Nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej stosując ćwiczenia mające na celu kształtowanie umiejętności czytania wraz z rozumieniem danego tekstu, powinien pozwolić uczniom na samodzielne stawianie pytań do tekstu, a także ćwiczenia, w których uczniowie będą mieli okazję konstruować krótkie historyjki obrazkowe do omawianego tekstu, poprzez nadawanie im tytułów¹².

Podsumowując należy stwierdzić, że opanowanie umiejętności czytania stanowi ważną umiejętność w życiu dziecka. Czytanie stanowi najskuteczniejszą strategię wychowania, ponieważ ma wpływ na rozwój emocjonalny, społeczny, psychiczny, a przede wszystkim rozwija funkcje poznawcze dziecka. Ważne jest, aby nauczyciel znał założenia merytoryczne opanowania umiejętności czytania przez dzieci w wieku wczesnoszkolnym, znał ćwiczenia wspomagające nabycie przez uczniów tej umiejętności oraz znał podstawowe trudności, jakie mogą pojawić się w procesie nauki czytania. Nauczyciel



powinien skutecznie organizować swoją pracę dydaktyczno-wychowawczą poprzez staranne zaplanowanie procesu kształcenia z uwzględnieniem różnic indywidualnych uczniów. Należy pamiętać, że opanowanie umiejętności czytania stanowi podstawę dalszej kariery edukacyjnej dziecka.

¹ Schaffer R., Psychologia dziecka, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2011, s.182

² Szober S., Zasady nauczania języka polskiego w zakresie szkoły powszechnej i gimnazjum niższego, KsiążnicaAtlas, Warszawa 1930, s.9

³ Krasowicz-Kupis G., Język, czytanie i dysleksja, Agencja Wydawniczo-Handlowa, Lublin 2001, s.19

⁴ Reid G., Wearmouth J., Dysleksja. Teoria i praktyka, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2008, s.62

⁵ Jurek A., Rozwój dziecka a metody nauczania czytania i pisanie, Wydawnictwo Harmonia, Gdańsk 2012, s.54

⁶ Konior-Węgrzynowa H., Czym jest czytanie?, „Psychologia w Szkole, 2010, nr 3, s.92-93

⁷ Ročławska-Daniluk M., Czytanie i pisanie. Metodyka zajęć korekcyjno-wyrównawczych, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2008, s.16

⁸ Włash K., Neuropsychologia kliniczna Walsh, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2008, s.57

⁹ Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 roku w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej (Dz. U. poz. 356)

¹⁰ Gruszczyk-Kolczyńska E., Starsze przedszkolaki. Jak skutecznie je wychować w kształcić w przedszkolu i w domu, Wydawnictwo Bliżej Przedszkola, Kraków 2016, s.308-309

¹¹ Czelakowska D., Metodyka edukacji polonistycznej dzieci w wieku wczesnoszkolnym, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2010, s.72-74

¹² Tanajewska A., Kiełpińska I., Program zajęć dydaktyczno-wyrównawczych oraz korekcyjno-kompensacyjnych dla uczniów klas 1-3 z trudnościami w czytaniu i pisaniu, Wydawnictwo Harmonia, Gdańsk 2015, s.44-45

Bibliografia:

1. Czelakowska D., Metodyka edukacji polonistycznej dzieci w wieku wczesnoszkolnym, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2010,
2. Gruszczyk-Kolczyńska E., Starsze przedszkolaki. Jak skutecznie je wychować w kształcić w przedszkolu i w domu, Wydawnictwo Bliżej Przedszkola, Kraków 2016,
3. Jurek A., Rozwój dziecka a metody nauczania czytania i pisanie, Wydawnictwo Harmonia, Gdańsk 2012,
4. Krasowicz-Kupis G., Język, czytanie i dysleksja, Agencja Wydawniczo-Handlowa, Lublin 2001,
5. Reid G., Wearmouth J., Dysleksja. Teoria i praktyka, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2008,
6. Ročławska-Daniluk M., Czytanie i pisanie. Metodyka zajęć korekcyjno-wyrównawczych, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2008,
7. Schaffer R., Psychologia dziecka, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2011,
8. Szober S., Zasady nauczania języka polskiego w zakresie szkoły powszechnej i gimnazjum niższego, KsiążnicaAtlas, Warszawa 1930,
9. Tanajewska A., Kiełpińska I., Program zajęć dydaktyczno-wyrównawczych oraz korekcyjno-kompensacyjnych dla uczniów klas 1-3 z trudnościami w czytaniu i pisaniu, Wydawnictwo Harmonia, Gdańsk 2015,
10. Włash K., Neuropsychologia kliniczna Walsh, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2008,

Czasopisma:

1. Konior-Węgrzynowa H., Czym jest czytanie?, „Psychologia w Szkole, 2010, nr 3,

Rozporządzenia:

1. Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 roku w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej (Dz. U. poz. 356)



Розділ V. Досвід родинного виховання дітей у Республіці Польща

doi: 10.15330/msuc.2018.18.197-204

Halina Bejger,

Dr., Wydział Pedagogiki,
Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Chełmie
(Chełm, Polska)

Галина Бейгер,

доктор кафедри педагогіки,
Вища державна професійна школа в Хелмі
(м. Хелм, Республіка Польща)

Galina Beiger,

Dr., Department of Pedagogy,
Higher State Professional School in Helm
(Helm, Republic of Poland)
pedagogika@pwsz.chelm.pl

FORMY POMOCY DZIECKU I RODZINIE W POLSKIM SYSTEMIE POMOCY SPOŁECZNEJ. PRÓBA SYNTEZY

Abstrakt: Artykuł podejmuje ważny problem społeczny dotyczący form pomocy ze strony państwa polskiego na rzecz dziecka i jego rodziny. Wszystkie działania podejmowane na rzecz rodziny podlegają Ministrowi Rodziny, Pracy i Polityki Społecznej i realizowane są w ramach systemu pomocy społecznej. System przewiduje pomoc zarówno rodzinom prawidłowo funkcjonującym, jak i dysfunkcyjnym. Rodziny prawidłowo funkcjonujące korzystają z finansowego świadczenia wychowawczego oraz pomocy placówek typu żłobki, kluby dziecięce oraz wsparcia opiekunek dziennych oraz niań. Rodziny dysfunkcyjne mają możliwość korzystania z pomocy rodzin wspierających, placówek dziennej pomocy dzieciom oraz podejmować współpracę z asystentami rodziny w rozwiązywaniu problemów socjalnych i życiowych. Artykuł jest próbą syntezy rozwiązań praktycznych w zakresie pomocy dziecku i jego rodzinie, jakie zapewnia system norm prawnych w Polsce.

Słowa kluczowe: rodzina, dziecko, marginalizacja, wykluczenie społeczne, pomoc społeczna

FORMS OF ASSISTANCE TO THE CHILD AND FAMILY IN THE POLISH SYSTEM OF SOCIAL CARE. SYNTHESIS ATTEMPT

Abstract. The article addresses an important social problem regarding the forms of assistance from the Polish state to the child and his family. All activities undertaken for the benefit of the family are subject to the Minister of Family, Labor and Social Policy and are implemented as part of the social welfare system. The system provides assistance to both properly functioning families and dysfunctional families. Well-functioning families benefit from financial support and help in child-crunching outlets, children's clubs and support for children's carers and nannies. Dysfunctional families have the opportunity to benefit from supporting families, children's day care centers and undertake cooperation with family assistants in solving social and life problems. The article is an attempt to synthesize practical solutions in the field of helping a child and his family, which provides a system of legal norms in Poland.

Keywords: family, child, marginalization, social exclusion, social assistance

Wprowadzenie

Po zmianach ustrojowych w Polsce obserwujemy szybkie tempo przemian społecznych, politycznych i ekonomicznych, którym towarzyszą zjawiska społeczne zarówno pozytywne jak i negatywne, np. globalizacja. W wyniku transformacji pewne grupy ludzi przeżywają odczuwalną deprivację potrzeb, nie radzą sobie z trudami dnia codziennego i często zagrożeni są marginalizacją i wykluczeniem społecznym. Stanisław Kawula przez marginalizację rozumie "proces powstawania marginalnych grup społecznych, a także wchodzenie poszczególnych jednostek lub grup na istniejący już margines społeczny, co wiąże się na ogół z ich dyskryminacją"¹, zaś zupełnie zepchnięcie ich poza nawias życia nazywa wykluczeniem indywidualnym i społecznym². W populacji osób zagrożonych zarówno marginalizacją jak i wykluczeniem społecznym ważne miejsce zajmują rodziny i ich dzieci, zważywszy iż dzieci coraz częściej doświadczają głodu, zaniedbania, wyzysku, agresji, odrzucenia, różnych form przemocy, bywają wykorzystywane seksualnie³, a więc stają się ofiarami zaburzonego funkcjonowania, niezaradności życiowej i niewydolności



wychowawczej swoich rodziców. Potwierdzają to badania nad specyfiką i rozmiarami biedy wśród polskich rodzin przeprowadzone przez socjologów Uniwersytetu Łódzkiego, z których wynika, że:

- "występuje zjawisko **gettyzacji** ludności biednej, czyli większej koncentracji osób biednych w gminach aniżeli w miastach,
- zauważono nadreprezentację biedy wśród dzieci i młodzieży (**juwenizacja** biedy),
- nasila się także **feminizacja** osób biednych, czyli nadreprezentacja kobiet wśród ogółu biednych,
- występuje zróżnicowanie zjawiska **uporczywości** biedy w poszczególnych jednostkach terytorialnych"⁴.

Prawidłowości w nasilającym się problemie ubóstwa polskich rodzin potwierdzają, że globalizacja, chociaż ma swoje dobre strony, pogłębia nierówności społeczne oraz powoduje marginalizację i wykluczenie społeczne około 80% ogółu ludności. Rodziny z tej populacji i ich dzieci mają dużo mniejsze szanse na korzystanie z wielu dóbr i zasobów – zarówno materialnych jak i niematerialnych, co ogranicza możliwości ich pomyślnego rozwoju. Rodziny te w literaturze przedmiotu określane są mianem rodzin dysfunkcyjnych i zaliczane są do tzw. "Polski na zasiłku" w przeciwieństwie do dwu pozostałych – "Polski budżetowej" i "Polski sprywatyzowanej"⁵, co wskazuje na wyraźne różnice w poziomie życia rodzin w Polsce. Dlatego rodziny, zarówno te zaliczane do "Polski na zasiłku" jak i prawidłowo funkcjonujące, w wielu przypadkach potrzebują wsparcia ze strony państwa – jako kreatora polityki społecznej – adekwatnego do realnych potrzeb ludności.

Podstawy prawne regulujące pomoc dziecku i jego rodzinie w Polsce

Ogólne przepisy przyznające obywatelom polskim prawo do pomocy ze strony państwa zostały sformułowane w art. 67 ust. 1 i 2 *Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej*⁶. Ustawodawca przyznaje w nim prawo do pomocy ze strony państwa w postaci zabezpieczenia społecznego osobom chorym, niepełnosprawnym, w wieku emerytalnym, bezrobotnym i pozostającym bez środków na utrzymanie. Pomoc rodzinom i ich dzieciom stanowi główne zadanie systemu pomocy społecznej. Drugim podstawowym aktem prawnym normującym funkcjonowanie systemu pomocy społecznej w Polsce jest *Ustawa o pomocy społecznej*, zgodnie z którą pomoc społeczna jest " (...) instytucją polityki społecznej państwa, mającą na celu umożliwienie osobom i rodzinom przezwyciężanie trudnych sytuacji życiowych, których nie są one w stanie pokonać, wykorzystując własne uprawnienia, zasoby i możliwości"⁷. W art. 2 ust. 1 ustawy o pomocy społecznej został określony główny cel pomocy społecznej, którego istotą jest pomoc osobom i rodzinom w sytuacji, kiedy samodzielnie nie potrafią pokonywać trudności życiowych i zaspokajać swoich podstawowych egzystencjalnych potrzeb, aby przez to pozwolić im żyć w warunkach zapewniających godność ludzką i – jak podkreśla I. Sierpowska – "(...) celem tej pomocy jest doprowadzenie do życiowego usamodzielnienia świadczeniobiorców oraz zintegrowanie ich ze środowiskiem"⁸, natomiast beneficjentami działań podejmowanych przez instytucje systemu pomocy społecznej są rodziny i osoby, które w oparciu o własne zasoby nie są w stanie pokonać trudnych sytuacji, w których się znaleźli. Jednakże – jak podkreśla autorka – nadrzędnym celem pomocy społecznej jest "(...) wsparcie osoby i rodziny w wysiłkach zmierzających do zaspokojenia niezbędnych potrzeb i umożliwienie im życia w warunkach odpowiadających godności człowieka"⁹. Wspieranie rodzin przez państwo w szerokim rozumieniu pomocy społecznej w różnych innych formach zostało unormowane dodatkowymi ustawami:

- z dnia 7 stycznia 1993 r. o planowaniu rodziny, ochronie płodu ludzkiego i warunkach dopuszczalności przerywania ciąży;
- z dnia 27 sierpnia 1997 r. o rehabilitacji zawodowej i społecznej oraz o zatrudnianiu osób niepełnosprawnych;
- z dnia 21 czerwca 2001 r. o dodatkach mieszkaniowych;
- z dnia 28 listopada 2003 r. o świadczeniach rodzinnych;
- z dnia 13 czerwca 2003 r. o zatrudnieniu socjalnym;
- z dnia 20 kwietnia 2004 r. o promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy;
- z dnia 20 kwietnia 2004 r. o promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy;
- z dnia 29 grudnia 2005 r. o ustanowieniu programu wieloletniego "Pomoc państwa w zakresie dożywiania";
- z dnia 7 września 2007 r. o pomocy osobom uprawnionym do alimentów;
- z dnia 9 czerwca 2011 r. o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej;
- z dnia 11 lutego 2016 r. o pomocy państwa w wychowywaniu dzieci.

Jednakże ze względu na ograniczone rozmiary tej publikacji przeanalizowane zostały tylko niektóre z nich, odnoszące się szczególnie do tych rodzin, które swoimi siłami nie potrafią rozwiązywać swoich problemów życiowych, co w konsekwencji odbija się negatywnie na rozwoju dzieci wychowujących się w tych rodzinach.

W odniesieniu do dziecka i jego rodziny system pomocy społecznej realizuje trzy ważne cele:

- praca o charakterze profilaktycznym,
- praca korekcyjna polegająca na poprawie warunków na poziomie indywidualnym, pomocy zdrowotnej, sprawności życiowej, wykorzystaniu zasobów tkwiących w dziecku i jego rodzinie, poprawie warunków zewnętrznych,
- opieka uwzględniająca uzupełnienie zasobów lub systemów wsparcia oraz świadczenia adekwatne do potrzeb rodziny (klienta pomocy społecznej)¹⁰.

Cele pomocy rodzinie zawsze ukierunkowane są na realizację dobra człowieka i wiążą się z wyraźną poprawą poziomu funkcjonowania rodziny oraz dzieci, które się w niej wychowują. Ukierunkowane są przede wszystkim na rozwiązywanie sytuacji problemowych tych rodzin, ale także na działania zapobiegające powstawaniu trudności w przyszłości, przyznawanie świadczeń służących umocnieniu rodziny i nie dopuszczających do jej ubezwłasnowolnienia z tytułu ich nadmiaru oraz doprowadzenie rodzin do samodzielności i integracji ze środowiskiem¹¹.

Tak rozumianym celem pomocy społecznej towarzyszą określone w teorii i przeznaczone do realizacji w praktyce zasady¹²:

- pomocniczości (subsidiarności) – pomoc społeczna powinna trafiać do osób najbardziej potrzebujących, najuboższych; nie powinna wyręczać w pokonywaniu trudności życiowych, ale pomagać w ich pokonaniu wykorzystując zasoby rodziny i doprowadzić



do podjęcia zatrudnienia i życiowej samodzielności; pomoc społeczna nie powinna stanowić stałego źródła utrzymania; główne zadania w realizacji tej zasady spoczywają na gminach;

- indywidualizacji – sytuacja rodziny i dziecka oceniona na podstawie wywiadu środowiskowego (w tym: dochody rodziny, sytuacja mieszkaniowa, zdrowotna, zawodowa) powinna być analizowana w sposób indywidualny; "(...) rodzaj, forma i rozmiar świadczenia powinny być odpowiednie do okoliczności uzasadniających udzielenie pomocy"¹³;

- uznaniowości – organy pomocy społecznej mają dużą swobodę (w obrębie ustawy o pomocy społecznej i kodeksu postępowania administracyjnego) w doborze form pomocy rodzinie; uznaniowość odnosi się do "(...) możliwości wyboru treści rozstrzygnięcia w zależności od okoliczności sprawy, a w szczególności od uzyskiwanych dochodów przez osoby starające się o pomoc, wielkości i rodzaju ich potrzeb, a także od posiadanych przez organy środków na świadczenia i liczby ubiegających się o nie osób"¹⁴;

- roszczeniowości – wiążąca się z obligatoryjnym przysługiwaniem określonych świadczeń (głównie zasiłków stałych i okresowych) w przypadku spełnienia przez rodzinę/świadczeniobiorcę warunków przewidzianych w ustawie; zagraża to biernością, brakiem motywacji do podejmowania samodzielnych działań na rzecz pokonywania trudności życiowych, powoduje pojawienie się syndromu uzależnienia od pomocy społecznej;

- uwzględniania potrzeb osób i rodzin korzystających z pomocy – które powinny być zgodne z celami i możliwościami pomocy społecznej; poza obligatoryjnymi świadczeniami inne mogą być przyznane lub nie; ocena potrzeb rodziny konfrontowana jest z celami pomocy społecznej; w przypadku wystąpienia negatywnych przesłanek może nastąpić odmowa przyznania świadczenia;

- finansowania pomocy społecznej ze środków publicznych – organy administracji rządowej i samorządowej realizują zadania pomocy społecznej i ponoszą koszty ich realizacji ze środków publicznych pochodzących z budżetu państwa.

Ważnym aspektem pomocy zapewnianej rodzinie przez system pomocy społecznej jest aktywizacja klientów – członków rodziny – w procesie rozwiązywania ich problemów życiowych, co wyraźnie precyzuje art. 4 ustawy o pomocy społecznej uznając, że "(...) osoby i rodziny korzystające z pomocy społecznej są obowiązane do współdziałania w rozwiązywaniu ich trudnej sytuacji życiowej"¹⁵. Zapobiega to utrwalaniu się u członków rodzin postaw roszczeniowych i angażuje ich w proces rozwiązywania sytuacji problemowych pokazując im przy tym siłę sprawczą własnych działań oraz poprawiając ich samoocenę i poczucie własnej wartości. *Ustawa o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej*¹⁶ w trosce o dobro rodziny – jako podstawowej komórki życia społecznego – precyzuje zasady i formy wspierania rodziny, która przeżywa trudności życiowe i nie radzi sobie z opieką i wychowaniem dzieci. Za realizację działań związanych ze wspieraniem rodziny odpowiedzialni są wójtowie gmin, a

przyjmuje ono zwykle formę pracy z rodziną oraz pomocy w opiece i wychowaniu dziecka. Wspieranie rodziny z reguły polega na:

1) "analizie sytuacji rodziny i środowiska rodzinnego oraz przyczyn kryzysu w rodzinie (na podstawie wywiadu środowiskowego przeprowadzonego przez pracownika socjalnego – przyp. aut.);

2) wzmocnieniu roli i funkcji rodziny;

3) rozwijaniu umiejętności opiekuńczo-wychowawczych rodziny;

4) podniesieniu świadomości w zakresie planowania i funkcjonowania rodziny;

5) pomocy w integracji rodziny;

6) przeciwdziałaniu marginalizacji i degradacji społecznej rodziny;

7) dążeniu do reintegracji rodziny (szczególnie wtedy, gdy w sytuację danej rodziny ingerują organy pomocy społecznej, a w sprawowanie władzy rodzicielskiej ingeruje sąd rodzinny i postanawia o umieszczeniu dzieci w pieczy zastępczej – przyp. aut.)"¹⁷.

Wspieranie rodziny zwykle ma miejsce wtedy, gdy przeżywa ona kryzys i nie radzi sobie z realizacją jej podstawowych funkcji, a cierpią na tym najbardziej małoletnie dzieci, których potrzeby rozwojowe nie mogą być w takich warunkach zaspokajane. Przybiera ono konkretne formy pracy z rodziną takie, jak:

1) "konsultacje i poradnictwo specjalistyczne;

2) terapia i mediacje;

3) usługi dla rodzin z dziećmi, w tym usługi opiekuńcze i specjalistyczne;

4) pomoc prawna, szczególnie w zakresie praw rodzinnego;

5) organizowanie dla rodzin spotkań mających na celu wymianę ich doświadczeń oraz zapobieganie izolacji"¹⁸ w formie "grup wsparcia" lub "grup samopomocowych".

Za planowanie i realizację pracy z rodziną odpowiedzialny jest asystent rodziny, przydzielony danej rodzinie przez kierownika ośrodka pomocy społecznej na wniosek pracownika socjalnego, który przeprowadził wywiad środowiskowy w rodzinie i dokonał analizy jej sytuacji. Asystent rodziny realizuje szereg zadań, które mają na celu zdecydowaną poprawę relacji pomiędzy członkami rodziny oraz poziomu realizacji jej funkcji opiekuńczo-wychowawczej. We współpracy z pracownikiem socjalnym opracowuje plan pracy z rodziną (również wtedy, gdy decyzją sądu rodzinnego dziecko zostało umieszczone w pieczy zastępczej), w którym uwzględnia działania na rzecz rozwiązania jej problemów socjalnych, psychologicznych, wychowawczych z dziećmi. Aby uzyskać poprawę w społecznym funkcjonowaniu dorosłych członków rodziny, asystent rodziny motywuje dorosłych członków rodziny – adekwatnie do ich indywidualnych potrzeb – do uzupełniania kwalifikacji zawodowych, aktywności społecznej i zdobywania umiejętności psychospołecznych. W sytuacjach zagrożenia bezpieczeństwa dziecka i jego rodziny np. w przypadku, gdy są oni ofiarami przemocy, asystent rodziny podejmuje działania interwencyjne i zaradcze zapobiegające pogłębianiu się problemów. W celu poprawy umiejętności wychowawczych rodziców asystent prowadzi dla nich indywidualne konsultacje i organizuje zajęcia psychoedukacyjne. Cała praca asystenta jest dokumentowana i podlega ewaluacji nie rzadziej niż co pół roku. W realizacji wszystkich zaplanowanych zamierzeń asystent rodziny powinien współpracować z "(...) jednostkami administracji rządowej i samorządowej, właściwymi organizacjami pozarządowymi oraz innymi podmiotami i osobami specjalizującymi się w działaniach



na rzecz dziecka i rodziny"¹⁹ oraz z "(...) zespołem interdyscyplinarnym lub grupą roboczą (...) "²⁰ powołaną w związku z przemocą mającą miejsce w rodzinie.

Ustawodawca szczególną troską otacza małoletnie dzieci, które potrzebują "(...) ochrony i pomocy ze strony dorosłych, środowiska rodzinnego, atmosfery szczęścia, miłości i zrozumienia (...) "²¹ i z tego tytułu za obowiązkowe zadanie przyjmuje takie wspieranie rodziny, aby po okazaniu pomocy była ona zdolna do wypełniania swoich funkcji opiekuńczo-wychowawczych. Ponadto zgodnie z treścią art. 4 rodzina i dziecko traktowane są podmiotowo ze szczególnym poszanowaniem prawa dziecka do:

- wychowania w rodzinie;
- powrotu do rodziny – w sytuacji, gdy ze względu na dobro dziecka zostało ono umieszczone w pieczy zastępczej;
- utrzymywania kontaktu z rodzicami (chyba, że sąd w uzasadnionych przypadkach wydał zakaz kontaktów);
- "stabilnego środowiska wychowawczego;
- kształcenia, rozwoju uzdolnień, zainteresowań i przekonań oraz zabawy i wypoczynku;
- pomocy w przygotowaniu do samodzielnego życia;
- ochrony przed arbitralną lub bezprawną ingerencją w życie dziecka;
- informacji i wyrażania opinii o sprawach, które go dotyczą, odpowiednio do jego wysiłku i stopnia dojrzałości;
- ochrony przed poniżającym traktowaniem i karaniem;
- poszanowania tożsamości religijnej i kulturowej;
- dostępu do informacji dotyczących jego pochodzenia"²².

Wszystkie wymienione zadania zmierzają do tego, aby wspierać rodzinę w takim stopniu, aby rodzice mogli pełnić władzę rodzicielską nad swoimi dziećmi, sprawować nad nimi opiekę i wychowywać je, a dzieci by rozwijały się w swoim naturalnym środowisku wśród osób dla nich znaczących. Umieszczanie dzieci z rodzin dysfunkcyjnych w pieczy zastępczej jest zatem rozwiązaniem ostatecznym podejmowanym w sytuacji realnego zagrożenia dobra dziecka i po wyczerpaniu doraźnych form pomocy rodzinie w opiece i wychowaniu dziecka.

Dodatkową formę pomocy rodzinom ze strony państwa stanowi świadczenie wychowawcze w wysokości 500 zł miesięcznie na drugie i kolejne dziecko w rodzinie. Świadczenie to wprowadziła *Ustawa z dnia 11 lutego 2016 r. o pomocy państwa w wychowaniu dzieci*²³ i stanowi ono "(...) częściowe pokrycie wydatków związanych z wychowaniem dziecka, w tym z opieką nad nim i zaspokojeniem jego potrzeb życiowych"²⁴. Przysługuje ono matce, ojcu, opiekunowi faktycznemu lub prawnemu dziecka, który w sposób rzeczywisty sprawuje opiekę nad dzieckiem do dnia ukończenia przez dziecko 18 r. życia. W sytuacji bardzo niskiego dochodu rodziny w przeliczeniu na 1 osobę, tj. gdy nie przekracza on 800,00 zł lub gdy dziecko jest niepełnosprawne, a dochód rodziny / 1 osobę nie przekracza 1 200 zł, świadczenie jest wypłacane na pierwsze dziecko. Jeśli dziecko przebywa w placówce zapewniającej całodobowe utrzymanie, świadczenie jego rodzicom czy opiekunom nie przysługuje. Gdy np. po rozwodzie rodzice na zmianę opiekują się swoim dzieckiem, świadczenie jest wtedy dzielone na każdego z rodziców proporcjonalnie do sprawowanej opieki.

Pomoc rodzicom w opiece i wychowaniu dzieci do lat trzech

Opiekę nad dziećmi do lat trzech w rodzinach prawidłowo funkcjonujących reguluje *Ustawa o opiece nad dziećmi do lat trzech*²⁵, która rozbudowała formy opieki nad dziećmi najmłodszymi w Polsce zapewniając im: żłobki, kluby dziecięce, opiekunów dziennych i nianie. Formy te zapewniają rodzinom, w których matki pracują zawodowo, dodatkową opiekę nad dzieckiem umożliwiającą z jednej strony wykonywanie obowiązków zawodowych i wzmacnianie budżetu domowego, z drugiej zaś zapewniają dziecku warunki prawidłowego rozwoju. Bezpośrednią opiekę nad dziećmi w żłobkach i klubach dziecięcych sprawują: opiekunki dziecięce, nauczyciele edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej, pedagogzy o specjalności opiekuńczo-wychowawczej oraz pielęgniarki i położne. W celu zapewnienia dzieciom warunków prawidłowego rozwoju psychofizycznego żłobki i kluby dziecięce realizują zadania w zakresie:

- "zapewnienia dziecku opieki w warunkach bytowych zbliżonych do warunków domowych;
- zagwarantowania dziecku właściwej opieki pielęgnacyjnej oraz edukacyjnej przez prowadzenie zajęć z elementami edukacji, z uwzględnieniem indywidualnych potrzeb dziecka;
- prowadzenie zajęć opiekuńczo-wychowawczych i edukacyjnych uwzględniających rozwój psychomotoryczny dziecka, właściwych do wieku dziecka"²⁶.

Zmiana w standardzie opieki nad dziećmi do lat trzech polega na uwzględnieniu w praktyce opiekuńczo-wychowawczej nie tylko potrzeb związanych z zapewnieniem podstawowych warunków bytowych, potrzeb fizjologicznych i pielęgnacji, ale także potrzeb związanych z rozwojem fizycznym, intelektualnym i emocjonalnym dziecka. Zgodnie z przepisami wysokość opłat za pobyt dziecka w żłobku i klubie dziecięcym określają rady gmin w formie uchwały, zaś w przypadku instytucji niepublicznych organ prowadzący. Dodatkową formę opieki nad dziećmi najmłodszymi – obok żłobków i klubów dziecięcych – stanowią opiekunowie dzienni i nianie. Obydwie formy opieki obwarowane są umowami. Opiekunowie dzienni mogą opiekować się maksymalnie pięciorgiem dzieci w wieku powyżej 20 tygodnia i zatrudniani są na podstawie umowy o świadczeniu usług opiekuńczych. Nianie są zatrudniane na podstawie umowy uaktywniającej, która zawierana jest pomiędzy rodzicami/rodzicem lub opiekunem prawnym dziecka a osobą pełniącą funkcję niani. Ustawodawca dopuszcza zatrudnienie w charakterze niani osoby spokrewnionej z dzieckiem, np. babci czy cioci. Zgodnie z ustawą z 2013 r. państwo polskie zwiększyło środki budżetowe na funkcjonowanie istniejących placówek sprawujących opiekę nad dziećmi do lat 3 oraz tworzenie nowych, co spowodowało popularyzację tych form opieki, zwiększenie ich liczny w naszym kraju oraz stworzyło dogodne warunki do pracy kobiet. Dzięki objęciu dzieci najmłodszych profesjonalną opieką dzieci te zyskały możliwość rozwijania potencjału rozwojowego oraz tworzenia podstaw dalszej edukacji w instytucjach wychowania przedszkolnego i wczesnoszkolnego²⁷.

Dzieci w wieku do lat 3 wychowujące się w rodzinach dysfunkcyjnych w ramach systemu pomocy społecznej i zgodnie z *Ustawą o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej* mogą liczyć na opiekę ze strony rodzin wspierających, która odbywa się przy



pomocy asystenta rodziny. Rodziny wspierające pomagają w kształtowaniu umiejętności w zakresie opieki i wychowania dzieci, właściwym pełnieniu ról społecznych i prowadzeniu gospodarstwa domowego²⁸ z uwzględnieniem dobra dziecka i jego potrzeb rozwojowych. Ostatecznym rozwiązaniem, które jest formą realizacji postanowienia sądu rodzinnego, jest umieszczenie dziecka w pieczy zastępczej. W polskim systemie pomocy społecznej piecza zastępcza sprawowana jest w formie rodzinnej i instytucjonalnej. W przypadku dzieci najmłodszych ze względu na ich potrzeby psychiczne, które powinny być zaspokajane w środowisku rodzinnym, przyjmuje się, że dużo korzystniejsze są formy rodzinnej pieczy zastępczej. Za organizację pieczy zastępczej w Polsce odpowiadają powiaty. Umieszczenie dziecka w rodzinnej pieczy zastępczej następuje na mocy postanowienia sądu lub na wniosek rodziców dziecka. System pomocy społecznej przewiduje możliwość umieszczenia dziecka w:

- pogotowiu rodzinnym – celem oddzielenia dziecka od niekorzystnych warunków w przypadku rażącego zaniedbywania potrzeb dziecka lub jego krzywdzenia,
- rodzinnym domu dziecka,
- rodzinie zastępczej (spokrewnionej lub niespokrewnionej; zawodowej lub niezawodowej).

W ramach instytucjonalnych form pieczy zastępczej polski system pomocy społecznej zapewnia umieszczenie dziecka w wieku do lat 3 w:

- placówce opiekuńczo-wychowawczej typu socjalizacyjnego (domu małego dziecka traktowanego jako ostateczne rozwiązanie; po umieszczeniu w placówce socjalizacyjnej niezwłocznie poszukuje się możliwości przeniesienia dziecka do jednej z form rodzinnej pieczy zastępczej lub zgłasza do ośrodka adopcyjno-opiekuńczego jako dziecko oczekujące na adopcję),
- regionalnej placówce opiekuńczo-terapeutycznej (gdy wymaga tego stan zdrowia dziecka; dziecko posiada orzeczenie o niepełnosprawności, wymaga specjalnych metod wychowawczych i specjalistycznej terapii, wyrównywania opóźnień rozwojowych i edukacyjnych²⁹),
- interwencyjnym ośrodku preadopcyjnym (gdy dziecko do 1 roku życia wymaga "specjalistycznej opieki i w okresie oczekiwania na przysposobienie nie może być umieszczone w rodzinnej pieczy zastępczej", gdzie jednocześnie może przebywać nie więcej niż 20 dzieci³⁰).

Postępowanie adopcyjne

Zgodnie z *Kodeksem rodzinnym i opiekuńczym* oraz *Ustawą o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej* możliwe jest także sądowe umieszczenie dziecka w rodzinie adopcyjnej³¹ zwane przysposobieniem. Odpowiedzialnymi za prowadzenie postępowania adopcyjnego są ośrodki adopcyjne prowadzone przez samorządy województw. Ośrodki adopcyjne kierując się dobrem dziecka realizują szereg zadań:

- kwalifikują dzieci zgłoszone do przysposobienia oraz dokonują jego diagnozy psychopedagogicznej i zdrowotnej;
- prowadzą badania psychopedagogiczne kandydatów na rodziców adopcyjnych;
- analizują "sytuację osobistą, zdrowotną, rodzinną, dochodową i majątkową kandydatów do przysposobienia dziecka"³²;
- dokonują doboru rodziny adopcyjnej zgodnie z potrzebami dziecka;
- współpracują z sądem rodzinnym w zakresie prowadzonego postępowania;
- kompletują niezbędną dokumentację;
- zapewniają wsparcie psychologiczne kandydatom na rodziców adopcyjnych;
- organizują szkolenia dla kandydatów i wydają certyfikaty potwierdzające ich ukończenie;
- opiniują i kwalifikują kandydatów;
- zapewniają pomoc psychologiczną kobietom, które mają zamiar zrzec się władzy rodzicielskiej po urodzeniu dziecka i oddać je do adopcji³³.

Kandydaci gotowi przysposobić dziecko mogą liczyć na współpracę z ośrodkiem w dziedzinie: diagnozowania ich oraz dzieci oczekujących na adopcję, rozwiązywania problemów wychowawczych i rozwojowych dziecka. Rodziny, które już przysposobiły dziecko mogą korzystać z porad prawnych (głównie w zakresie prawa rodzinnego i opiekuńczego) oraz pomocy psychologiczno-pedagogicznej dotyczącej rozwiązywania problemów opiekuńczo-wychowawczych lub związanej z podjęciem terapii adekwatnej do potrzeb oraz problemów dziecka i rodziny³⁴.

Pomoc rodzinom dysfunkcyjnym i ich dzieciom w wieku szkolnym

Rodziny dysfunkcyjne – niewydolne wychowawczo i niezaradne życiowo, często dotknięte uzależnieniami – wychowujące dzieci w wieku szkolnym mogą korzystać z pomocy w opiece i wychowaniu dziecka w placówkach wsparcia dziennego, za których prowadzenie odpowiadają gminy. Placówka wsparcia dziennego może być prowadzona w formie:

- 1) opiekuńczej, w tym kół zainteresowań, świetlic, klubów i ognisk wychowawczych – która zapewnia opiekę i wychowanie, pomoc w nauce oraz organizację czasu wolnego, zabawę, zajęcia sportowe i rozwój zainteresowań;
- 2) specjalistycznej – organizuje zajęcia socjoterapeutyczne, terapeutyczne, korekcyjne, kompensacyjne, logopedyczne oraz psychoprophylaktyczne realizowane w oparciu o indywidualny program pomocy dziecku;
- 3) pracy podwórkowej realizowanej przez wychowawcę – w formie działań animacyjnych i socjoterapeutycznych³⁵.

Placówka wsparcia dziennego zatrudnia zespół pracowników pedagogicznych: wychowawców, pedagoga, psychologa, terapeutę (z uprawnieniami do prowadzenia określonych form terapii z dzieckiem i jego rodziną) oraz opiekuna dziecięcego. Korzystanie z pomocy takiej placówki jest dobrowolne (chyba, że dziecko zostało do niej skierowane przez sąd rodzinny) i bezpłatne. W przypadku, gdy wsparcie w postaci opieki placówki opieki częściowej okazuje się nieskuteczne, dziecko może być decyzyjną sądu umieszczone w pieczy zastępczej (rodzinnej lub instytucjonalnej), tj. w:

- rodzinie zastępczej,
- rodzinnym domu dziecka,



- placówce opiekuńczo-wychowawczej typu socjalizacyjnego.

Każda z tych form zapewnia dzieciom opiekę i wychowanie do momentu uzyskania pełnoletniości lub w przypadku, gdy wychowanek kontynuuje naukę w szkole, zakładzie kształcenia nauczycieli, wyższej uczelni lub pobiera naukę przygotowania zawodowego u pracodawcy oraz gdy wychowanek posiada orzeczenie o umiarkowanym lub znacznym stopniu niepełnosprawności, maksymalnie do 25. roku życia. Dobór odpowiedniej formy opieki powinien być podyktowany dobrem dziecka i możliwością utrzymywania systematycznych kontaktów z rodziną naturalną. Wszystkie formy pieczy zastępczej powinny zapewnić:

1) "realizację planu pracy z rodziną lub gdy jest to niemożliwe – dążenie do przysposobienia dziecka,

2) przygotowanie dziecka do:

a) godnego samodzielnego i odpowiedzialnego życia,

b) pokonywania trudności życiowych zgodnie z zasadami etyki,

c) nawiązywania i podtrzymywania bliskich, osobistych i społecznie akceptowanych kontaktów z rodziną i rówieśnikami, w celu łagodzenia skutków doświadczania straty i separacji oraz zdobywania umiejętności społecznych.

3) zaspokojenie potrzeb emocjonalnych dzieci ze szczególnym uwzględnieniem potrzeb bytowych, zdrowotnych, edukacyjnych i kulturalno-rekreacyjnych³⁶.

Nad realizacją zadań opiekuńczo-wychowawczych w systemie pieczy zastępczej czuwa zespół do spraw okresowej oceny sytuacji dziecka, który dwa razy w roku (nie rzadziej niż co pół roku) dokonuje oceny sytuacji dziecka pod kątem oddziaływań zaplanowanych, doboru i skuteczności metod ich realizacji oraz ewentualnych modyfikacji w planie pracy opiekuńczo-wychowawczej służących rozwojowi dziecka i niwelowaniu deficytów rozwojowych. Ocena sytuacji dziecka i jego rodziny służy także analizowaniu warunków jego powrotu do rodziny naturalnej lub pomaga w wypracowaniu decyzji co do dalszego pobytu dziecka w danej instytucji pieczy zastępczej lub umieszczenia w innej – adekwatnej do indywidualnych potrzeb dziecka.

Przyjmuje się, że wszystkie typy pieczy zastępczej powinny być formami okresowej opieki tj. trwającej do czasu zażegnania kryzysu panującego w rodzinie i stworzenia warunków powrotu dziecka do rodziny naturalnej. Tak więc pobyt wychowanka do 18 roku życia (i dłużej) musi być rozwiązaniem ostatecznym i jedynym możliwym. W przypadku długiego pobytu w rodzinnych czy instytucjonalnych formach pieczy zastępczej aż do momentu usamodzielnienia w przypadku umieszczenia dziecka w pieczy zastępczej na podstawie decyzji sądu system pomocy społecznej przewiduje konkretne formy pomocy zarówno materialnej jak i niematerialnej. W ramach pomocy materialnej przynajmniej się wychowankom usamodzielnianym pomoc na: kontynuowanie nauki, usamodzielnienie i zagospodarowanie. Pomoc niematerialna skoncentrowana jest na uzyskaniu przez wychowanka odpowiednich warunków mieszkaniowych oraz zatrudnienia. Pomoc w usamodzielnieniu przysługuje wychowankom pełnoletnim, którzy opuszczają: rodzinę zastępczą, rodzinny dom dziecka, placówkę opiekuńczo-wychowawczą lub regionalną placówkę opiekuńczo-terapeutyczną. Pomoc na kontynuowanie nauki, na zagospodarowanie i na usamodzielnienie przysługuje wychowankom, którzy przebywali w pieczy zastępczej przez okres: co najmniej 3 lat w rodzinie zastępczej spokrewnionej, 1 roku w rodzinie zastępczej niezawodowej, rodzinie zastępczej zawodowej, rodzinnym domu dziecka, placówce opiekuńczo-wychowawczej lub regionalnej placówce opiekuńczo-terapeutycznej, przy czym do okresu pobytu dolicza się pobytu "(...) w domu pomocy społecznej dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych intelektualnie, domu dla matek z małoletnimi dziećmi i kobiet w ciąży oraz w schronisku dla nieletnich, zakładzie poprawczym, specjalnym ośrodku szkolno-wychowawczym, specjalnym ośrodku wychowawczym, młodzieżowym ośrodku socjoterapii, zapewniającym całodobową opiekę, i młodzieżowym ośrodku wychowawczym, jeżeli orzeczenie sądu o umieszczeniu w pieczy zastępczej nie zostało uchylone"³⁷. Każdy usamodzielniany wychowanek na dwa miesiące przed terminem usamodzielnienia musi ustalić opiekuna usamodzielnienia, który powinien potwierdzić swoją zgodę na piśmie i pomagać w realizacji planu usamodzielnienia. Dobrze jest jeśli opiekunem usamodzielnienia zostaje osoba dobrze zorientowana w sytuacji wychowanka, znająca jego potrzeby i aspiracje zarówno życiowe, jak i zawodowe. Wychowanek usamodzielniany bowiem powinien ze swoim opiekunem usamodzielnienia opracować szczegółowo program usamodzielnienia, w którym powinny znaleźć się pomysły na kontynuowanie nauki, poszukiwanie zawodu zgodnego z wykształceniem, rozwiązanie problemu mieszkaniowego wraz z ewentualnym remontem mieszkania i planem jego zagospodarowania³⁸.

Usamodzielnieni wychowankowie, którzy kontynuują naukę w szkole, zakładzie kształcenia nauczycieli, na wyższej uczelni, na kursach zgodnych z programem usamodzielnienia lub u pracodawcy celem uzyskania uprawnień zawodowych mają prawo korzystania z pomocy finansowej w wysokości nie mniejszej niż 500 zł na kontynuowanie nauki, która może trwać nie dłużej niż do 25 roku życia wychowanka. W przypadku przerwania nauki lub zaprzestania realizacji programu usamodzielnienia pomoc na kontynuowanie nauki może być zawieszona. Pomoc na zagospodarowanie wynosi nie mniej niż 1500 zł, a "w przypadku osoby legitymującej się orzeczeniem i umiarkowanym lub znacznym stopniu niepełnosprawności w wysokości nie mniej niż 3000 zł"³⁹ lub w uzasadnionych sytuacjach może być przyznana w formie rzeczowej i powinna być udzielona nie później niż do ukończenia 26. roku życia wychowanka. Wysokość pomocy finansowej na usamodzielnienie zależy od formy pieczy zastępczej i długości pobytu w niej wychowanka i wynosi ona:

- 3300 zł – dla wychowanka, który opuszcza rodzinę zastępczą spokrewnioną, gdy przebywał w niej przez co najmniej 3 lata;

- dla wychowanka, który opuścił "rodzinę zastępczą niezawodową, rodzinę zastępczą zawodową, rodzinny dom dziecka, placówkę opiekuńczo-wychowawczą lub regionalną placówkę opiekuńczo-wychowawczą:

a) nie mniej niż 6600 zł – jeżeli przebywał w pieczy zastępczej przez okres powyżej 3 lat;

b) nie mniej niż 3300 zł – jeżeli przebywał w pieczy zastępczej przez okres od 2 do 3 lat;

c) nie mniej niż 1650 zł – jeżeli przebywał w pieczy zastępczej przez okres poniżej 2 lat, nie krócej jednak niż przez okres roku"⁴⁰.

Pomoc wychowankom pieczy zastępczej, którzy nie mieli szansy powrotu do rodziny naturalnej i przebywali poza nią



najdłużej, umożliwiają rozpoczęcie samodzielnego życia, zdobycia wykształcenia zgodnego z ich zainteresowaniami i aspiracjami, podjęcie pracy zawodowej i pełnienie różnych, powszechnie akceptowanych ról społecznych. Chroni to wychowanków od wpływu patologicznej rodziny, która w czasie pobytu dziecka w placówce nie dokonała żadnych zmian w swoim życiu, co nie oznacza braku kontaktów z rodzicami i rodzeństwem.

Podsumowanie

Pomimo dużego postępu naukowo-technicznego oraz wielu korzystnych zmian w życiu społecznym nadal są w Polsce ludzie, którzy zagrożeni są marginalizacją oraz wykluczeniem społecznym i wymagają pomocy ze strony państwa w codziennym funkcjonowaniu. Państwo zapewnia pomoc zarówno rodzinom prawidłowo funkcjonującym, jak i dysfunkcyjnym. Rodziny prawidłowo funkcjonujące korzystają ze świadczenia wychowawczego w wysokości 500 zł miesięcznie na drugie i kolejne dziecko lub w przypadku bardzo niskich dochodów rodziny na pierwsze bądź niepełnosprawne dziecko. Dla dzieci do lat 3 stworzono sieć żłobków i klubów dziecięcych oraz powołano opiekunów dziecięcych i nianie, co pozwala matkom godzić obowiązki rodzinne (opiekuńczo- wychowawcze) z aspiracjami zawodowymi. System pomocy społecznej w naszym kraju w sposób szczególny interesuje się rodzinami, które nie są w stanie samodzielnie rozwiązywać swoich problemów. Dzieci wychowujące się w tych rodzinach są zagrożone wykluczeniem edukacyjnym, dlatego wymagają profesjonalnej, a często również specjalistycznej pomocy. Doskonały system prawny w Polsce pozwala wypracować nowe standardy odpowiadające potrzebom dzieci i ich rodzin. Przyjmuje się założenie, że pomagając rodzinom dysfunkcyjnym w pierwszej kolejności należy wykorzystywać doraźne formy pomocy rodzinie takie, jak wsparcie rodzin wspomagających czy dziennych ośrodków wspierania rodziny, aby pomóc rodzicom w pełnieniu ich opiekuńczo- wychowawczych funkcji i nie dopuszczać do umieszczania dzieci w instytucjach pieczy zastępczej, co często bywa dla dziecka traumatycznym przeżyciem. Na pomoc państwa mogą liczyć osoby chore i niepełnosprawne, ubogie, bezrobotne, bezdomne, w wieku emerytalnym i bez środków do życia. Za główny cel pomocy społecznej przyjmuje się odzyskanie samodzielności dzieci i ich rodzin, które powinny być zaangażowane i brać aktywny udział w procesie pokonywania sytuacji kryzysowej oraz zmierzać do pełnej integracji ze środowiskiem. Dlatego wszelkie formy wspierania rodziny stosowane są po dokonaniu gruntownej analizy sytuacji rodziny. Po wyczerpaniu doraźnej pomocy państwo oferuje dzieciom pomoc w postaci rodzinnych i instytucjonalnych form pieczy zastępczej, w których dzieci niemające szans na powrót do rodziny naturalnej mogą przebywać aż do pełnoletności i usamodzielnienia. Aby dzieci – byli wychowankowie pieczy zastępczej – nie podzielili losu swoich rodziców państwo pomaga materialnie i organizacyjnie w usamodzielnieniu.

Konkludując należy podkreślić, iż pomoc państwa na rzecz dziecka i rodziny ma charakter profilaktyczny, zapobiegający rozwojowi nieprawidłowych, roszczeniowych postaw społecznych. Postępuje także proces profesjonalizacji oddziaływań zarówno wobec rodziny – z wykorzystaniem jej zasobów – jak i wobec dzieci, które korzystają z zajęć korekcyjnych, kompensacyjnych i terapeutycznych indywidualnie zaplanowanych i realizowanych adekwatnie do ich potrzeb. Wspomaganie rodziny w wypełnianiu przez nią opiekuńczo-wychowawczej funkcji wobec własnych dzieci ma służyć reintegracji rodziny, aktywizacji społeczno-zawodowej jej dorosłych członków i odzyskaniu samodzielności w dalszym kierowaniu swoim życiem.

¹ S. Kawula, Drogi dystansujące biografie ludzkie: marginalizacja, wykluczenie i normalizacja. Przykład bezrobocia i biedy w małym mieście,

w: *Marginalizacja w problematyce pedagogiki społecznej i praktyce pracy socjalnej*, red. K. Marzec-Holka, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2005, s. 54.

² Zob. Tamże, s. 61.

³ Zob. M. Michalik, Krzywdy dzieci, w: *Krzywdy. Zagadnienia teoretyczne i problemy praktyki*, red. W. Tulibacki, Olsztyn 2003, s. 300 i nast.

⁴ W. Warzywoda-Kruszyńska, J. Grotowska-Leder, Okoliczności popadania w biedę w wielkim mieście na przykładzie Łodzi i Katowic, w: *Fenomeny społeczne końca wieku*, red. E. Lewandowska, "Acta Universitatis Lodzianensis. Folia Sociologica 27", Łódź 1998, s. 16.

⁵ M. Marody, Wymiary życia społecznego. Polska na przełomie XX i XXI w., Warszawa 2002, s. 254-264.

⁶ Konstytucja RP z dnia 2 kwietnia 1997 r.; Dz. U. z 1997 r., nr 78, poz. 483 z późn. zm.

⁷ Ustawa z dnia 12 marca 2004 r. o pomocy społecznej; Dz. U. z 2013 r., poz. 182 z późn. zm.

⁸ Sierpowska, *Prawo socjalne dla pedagogów*, Wrocław 2004, s. 138.

⁹ Tamże, s. 43.

¹⁰ Zob. M. Łuczynska, *Instytucja pomocy społecznej*, w: *Wprowadzenie do pomocy społecznej. Wybrane zagadnienia*, red. T. Kaźmierczak, M. Łuczynska, Katowice 1998, s. 78-79.

¹¹ Zob. Tamże, s. 79-80; S. Nitecki, *Prawo do pomocy społecznej w polskim systemie prawnym*, Warszawa 2008, s. 64.

¹² Zob. P. Szcześniak, *System pomocy społecznej w Polsce*, w: *System pomocy społecznej w krajach Unii Europejskiej na przykładzie Polski i Niemiec*, red. P. Szcześniak, Wydawnictwo Naukowe "Scriptorium", Opole 2013, s. 97-98.

¹³ Ustawa z dnia 12 marca 2004 r. o pomocy społecznej; dz. cyt., art. 3 ust. 3.

¹⁴ Sierpowska, *Prawo...*, dz. cyt., s. 61.

¹⁵ Ustawa z dnia 12 marca 2004 r. o pomocy społecznej, dz. cyt., art. 4.

¹⁶ Ustawa z dnia 9 czerwca 2011 r. o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej; Dz. U. nr 149, poz. 887.

¹⁷ Tamże, art. 8, pkt. 1-7.

¹⁸ Tamże, art. 10, pkt. 1-5.

¹⁹ Tamże, art. 15, pkt. 18.

²⁰ Tamże, art. 15, pkt. 19; Ustawa z dnia 29 lipca 2005 r. o przeciwdziałaniu przemocy w rodzinie; Dz. U. nr 180, poz. 1493, z 2009 r. nr 206, poz. 1589 oraz z 2010 r. nr 28, poz. 146 i nr 125, poz. 842.

²¹ Tamże, Preambuła, s. 8914.

²² Tamże, art. 4, pkt. 1-11.

²³ Dz. U. z dnia 17 lutego 2016 r., poz. 195.

²⁴ Ustawa z dnia 11 lutego 2016 r. o pomocy państwa w wychowaniu dzieci, art. 4 ust. 1; Dz. U. z dnia 17 lutego 2016 r., poz. 195.

²⁵ Ustawa z dnia 4 lutego 2011 r. o opiece nad dziećmi do lat 3 z późn. zm.; Dz. U. nr 45, poz. 235; Ustawa z dnia 10 maja 2013 r. o zmianie ustawy o opiece nad dziećmi w wieku do lat trzech oraz niektórych innych ustaw; Dz. U. nr 2, poz. 747.

²⁶ Tamże, art. 70.



²⁷ Szerzej na temat instytucji opieki nad dziećmi do lat trzech w artykule: H. Bejger, Instytucjonalne formy opieki nad dziećmi do lat 3 w polskim systemie pomocy społecznej, "Scientific Bulletin of Chełm. Section of Pedagogy" 2015, nr 1, s. 139-152.

²⁸ Zob. Ustawa z dnia 9 czerwca 2011 r. o wspieraniu rodziny..., dz. cyt., art. 29 ust. 2.

²⁹ Zob. Tamże, art. 105, pkt. 1-3.

³⁰ Tamże, art. 111, pkt. 1-3.

³¹ Kodeks rodzinny i opiekuńczy. Stan prawny: maj 2018 r., art. 114-127; <http://kodeks-cywilny.org/kodeks-rodzinny-i-opiekunczy/II-pokrewienstwo-i-powinowactwo/przysposobienie> (dostęp: 2.05.2018r.).

³² Tamże, art. 156, ust. 1, pkt 7.

³³ Tamże, art. 156 ust. 1.

³⁴ Zob. Tamże, art. 160 ust. 1.

³⁵ Zob. Tamże, art. 24 ust 1-3.

³⁶ Tamże, art. 33 ust. 1-3.

³⁷ Tamże, art. 141 ust 2.

³⁸ Zob. Tamże, art. 145.

³⁹ Tamże, art. 150 ust 1-2.

⁴⁰ Tamże, art. 149 ust. 1.

Bibliografia:

1. Bejger H., Instytucjonalne formy opieki nad dziećmi do lat 3 w polskim systemie pomocy społecznej, "Scientific Bulletin of Chełm. Section of Pedagogy" 2015, nr 1.
2. Kawula S., Drogi dystansujące biografie ludzkie: marginalizacja, wykluczenie i normalizacja. Przykład bezrobocia i biedy w małym mieście, w: Marginalizacja w problematyce pedagogiki społecznej i praktyce pracy socjalnej, red. K. Marzec-Holka, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2005.
3. Kodeks rodzinny i opiekuńczy. Stan prawny: maj 2018 r., art. 114-127; <http://kodeks-cywilny.org/kodeks-rodzinny-i-opiekunczy/II-pokrewienstwo-i-powinowactwo/przysposobienie> (dostęp: 2.05.2018r.).
4. Konstytucja RP z dnia 2 kwietnia 1997 r.; Dz. U. z 1997 r., nr 78, poz. 483 z późn. zm.
5. Łuczyńska M., Instytucja pomocy społecznej, w: Wprowadzenie do pomocy społecznej. Wybrane zagadnienia, red. T. Kaźmierczak, M. Łuczyńska, Katowice 1998.
6. Marody M., Wymiary życia społecznego. Polska na przełomie XX i XXI w., Warszawa 2002.
7. Michalik M., Krzywdy dzieci, w: Krzywdy. Zagadnienia teoretyczne i problemy praktyki, red. W. Tulibacki, Olsztyn 2003.
8. Nitecki S., Prawo do pomocy społecznej w polskim systemie prawnym, Warszawa 2008.
9. Sierpowska I., Prawo socjalne dla pedagogów, Wrocław 2004.
10. Szcześniak P., System pomocy społecznej w Polsce, w: System pomocy społecznej w krajach Unii Europejskiej na przykładzie Polski i Niemiec, red. P. Szcześniak, Wydawnictwo Naukowe "Scriptorium", Opole 2013.
11. Ustawa z dnia 12 marca 2004 r. o pomocy społecznej; Dz. U. z 2013 r., poz. 182 z późn. zm.
12. Ustawa z dnia 29 lipca 2005 r. o przeciwdziałaniu przemocy w rodzinie; Dz. U. nr 180, poz. 1493, z 2009 r. nr 206, poz. 1589 oraz z 2010 r. nr 28, poz. 146 i nr 125, poz. 842.
13. Ustawa z dnia 4 lutego 2011 r. o opiece nad dziećmi do lat 3 z późn. zm.; Dz. U. nr 45, poz. 235.
14. Ustawa z dnia 9 czerwca 2011 r. o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej; Dz. U. nr 149, poz. 887.
15. Ustawa z dnia 10 maja 2013 r. o zmianie ustawy o opiece nad dziećmi w wieku do lat trzech oraz niektórych innych ustaw; Dz. U. nr 2, poz. 747.
16. Ustawa z dnia 11 lutego 2016 r. o pomocy państwa w wychowaniu dzieci, art. 4 ust 1; Dz. U. z dnia 17 lutego 2016 r., poz. 195.
17. Warzywoda-Kruszyńska W., Grotowska-Leder J., Okoliczności popadania w biedę w wielkim mieście na przykładzie Łodzi i Katowic, w: Fenomeny społeczne końca wieku, red. E. Lewandowska, "Acta Universitatis Lodzensis. Folia Sociologica 27", Łódź 1998.

**Magdalena Iwanicka,**

Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Chełmie, Polska
Promotor – dr Halina Bejger
(Chełm, Polska)

Магдалена Іваніцька,

Вища державна професійна школа в Хелмі
Науковий керівник – **Галина Бейгер**,
(м.Хелм, Республіка Польща)

Magdalena Iwanicka,

Higher State Professional School in Helm
Scientific Supervisor – **Galina Beiger**,
(Helm, Republic of Poland)

**CZYNNIKI ZAGRAŻAJĄCE FUNKCJONOWANIU RODZINY
WE WSPÓŁCZESNYM ŚWIECIE****ЧИННИКИ, ЯКІ ЗАГРОЖУЮТЬ ФУНКЦІОНУВАННЮ СІМ'Ї В СУЧАСНОМУ СВІТІ****FACTORS AFFECTING FAMILY FUNCTION IN THE MODERN WORLD****Rodzina jako środowisko opiekuńczo - wychowawcze**

Większość ludzi przychodzi na świat w rodzinie i przechodzi w niej niemal cały proces socjalizacji. Brak rodziny odczuwamy zazwyczaj jako samotność, brak wsparcia lub bezpieczeństwa. Co więc tkwi w środowisku rodzinnym, że pomimo wielu przeciwności oraz konfliktów, znajdujemy w niej wiele pozytywnych cech? Zadając pytanie młodym ludziom, która z wartości jest dla nich najważniejsza, zgodnie odpowiadają, że tą wartością jest rodzina.

Rodziną, jej strukturami, sposobami funkcjonowania oraz czynnikami, które mogą jej zagrażać zajmowano się już w starożytności. Wielu myślicieli oraz uczonych odpowiadało sobie na pytanie, jakie więzi wytworzą się podczas jej formowania. Już Arystoteles uważał, że „ludzie są bardziej stworzeni do życia we dwoje niż w większej społeczności państwowej. W rodzinie jak w soczewce odzwierciedla się całe społeczeństwo”¹. Obecną najbardziej trafną definicją rodziny jest definicja J. Szczepańskiego. Autor ten określa „rodzinę jako małą grupę pierwotną złożoną z osób, które łączy stosunek małżeński i rodzicielski oraz silna więź międzyosobnicza, przy czym stosunek rodzicielski używany jest w szerokim, społeczno - prawnym rozumieniu tego terminu, umacniany z reguły prawem naturalnym, obyczajami i kontekstem kulturowym”².

Grupa społeczna jaką jest rodzina zaliczana jest przez socjologów do tak zwanych grup pierwotnych, które najczęściej powstają spontanicznie, z nieformalnych pobudek. Dla młodego człowieka rodzina jest pierwszą i najważniejszą grupą, do której należy w swoich pierwszych latach życia. Daje ona dziecku możliwość całkowitego przeżywania przynależności do grupy społecznej oraz uczy go pewnych stosunków emocjonalnych między jej członkami. Niezależnie od tego, w jaki sposób pojmujemy rodzinę, jest ona zbiorem ludzi dążących do wspólnych celów, tworzących pewną jednolitą całość. Grupa ta staje się społecznym systemem posiadającym pewną strukturę.

Z. Tyszka w taki sposób określa, czym jest struktura rodziny „[...] liczba i jakość członków rodziny, układ ich pozycji i ról społecznych, przestrzenne usytuowanie, siła więzi instytucjonalnych i psychicznych łączących poszczególnych członków rodziny, świadcząca o mniejszej lub większej spójności rodziny, podział czynności oraz struktura wewnątrzrodzinnej władzy i autorytetów, łącząca się dość ściśle z układem pozycji społecznych, a także wewnątrzrodzinny rozkład miłości i względów”³. Tak więc strukturą rodziny nazywamy zachowania zachodzące pomiędzy jej członkami, a siłami zewnętrznymi oddziałującymi na nią. Zaliczyć możemy do niej m.in.:

- układ wzajemnie powiązanych ról pomiędzy dziećmi a rodzicami;
- regulacje dotyczące wewnętrznego układu rodziny;
- struktury dziedziczenia władzy bądź majątku;
- instytucjonalne formy tworzące małżeństwo.

Ważnym aspektem poruszonym przez wielu pedagogów, socjologów oraz innych przedstawicieli nauki jest aspekt rodziny jako środowiska opiekuńczo – wychowawczego. Rodzina stanowi przede wszystkim przestrzeń świata uczuć, które powstają w wyniku powiązań pomiędzy osobami tworzącymi tą grupę społeczną. Przeżywanie więzi emocjonalnych wiąże się z zaspokajaniem wielu potrzeb, m.in. potrzeby bezpieczeństwa, potrzeby przynależności oraz potrzeby miłości. Dzięki temu możemy wyróżnić kilka charakterystycznych cech rodziny.



S. Badora wymienia i opisuje następujące cechy:

- stałość – powiązana jest z uczuciami panującymi w kręgu rodzinnym;
- cielesność – biologiczna sfera istnienia, reguluje, ustala oraz determinuje życie rodziny;
- unikatowość – uczucia wiążące poszczególnych członków rodziny są niepowtarzalne;
- spontaniczność – zacieranie się różnic między założonymi celami, a środkami.

Tecechy pozwalają nam odróżnić rodzinę od instytucji oświatowych bądź opiekuńczo – wychowawczych. Ważna jest również świadomość celów, które stawiają przed sobą oba typy układów. Struktura celów rodziny zakłada przede wszystkim troszczenie się o swoich członków. Można powiedzieć, że prawem i zadaniem rodziny jest wyrażanie uczuć w spontaniczny sposób.

To wszystko uzmysławia, że rodzina jest przede wszystkim środowiskiem opiekuńczym. Jakie są natomiast czynniki wskazujące na to, że ta grupa społeczna ma również charakter wychowawczy? Warto przytoczyć tu słowa wyżej wymienionej autorki „[...] w środowisku rodzinnym można wyróżnić wpływy spontaniczne, niezamierzone wychowawczo, oraz refleksyjne, świadome działania skierowane na dziecko, przy czym daje się zaobserwować wyraźną przewagę wychowania naturalnego – ubocznych skutków różnych działań nieobojętnych wychowawczo”⁴. Intensywne oddziaływania wychowawcze widoczne są najbardziej przy pracy z małym dzieckiem. W tym okresie największym autorytetem dla niego są rodzice. To od nich uczy się wszystkich zachowań, naśladuje ich postępowanie, identyfikuje się z rodzicami i ich postawami wobec życia, świata, otoczenia. Zatem wychowanie w rodzinie jest zestawem różnych wpływów, umożliwiających jednostce ukształtowanie własnej osobowości w wymiarze społecznym jak i indywidualnym. Poruszając kwestie wychowania w rodzinie należy wspomnieć również o metodach wychowawczych stosowanych przez rodziców. Najczęściej są to metody nagradzania i karania. Podstawą dla ich skuteczności jest to, iż działają one na sferę emocjonalną dziecka. Emocje powstałe podczas nagradzania są zdecydowanie lepszą motywacją do dalszego działania, niż te, które są efektem ukarania.

Czynniki zagrażające rodzinie we współczesnym świecie

W obecnych czasach rodzinie zagraża wiele różnych czynników i wpływów środowiskowych. Najczęściej mają one swoje źródła w trudnościach transformacji ustrojowej, przyjętych systemach wartości, braku wiedzy na temat życia rodzinnego, nieporadności lub chorobach panujących w rodzinie. Czynniki zagrażające rodzinie możemy podzielić na dwie grupy:

- społeczno – demograficzną,
- społeczno – ekonomiczną.

Zjawiska społeczno – demograficzne określają strukturę oraz kondycję polskich rodzin. Niewątpliwie ma to związek z przemianami obyczajowymi, kulturowymi oraz wyżej wspomnianymi przemianami ekonomicznymi. Spadek liczby zawierania związków formalnych prowadzi do negatywnego bilansu zawieranych małżeństw. W ten sposób następuje wzrost związków nieformalnych, niechęć do zakładania rodziny. Kolejną zmienną demograficzną prowadzącą do wysuwania niekorzystnych wniosków jest liczba i struktura urodzeń. Liczba nowo narodzonych dzieci systematycznie spada. Podstawowym modelem rodziny stała się rodzina z jednym lub dwójkiem dzieci. Spowodowane jest to tym, iż w obecnych czasach kobiety na pierwszym miejscu stawiają karierę zawodową. W późnym wieku decydują się na zajście w ciążę.

Przykry jest fakt, że równie częstym zjawiskiem jest rozpad rodziny. Jest to bardzo trudna sytuacja dla dorosłych, ale jeszcze trudniejsza dla dziecka.

Zjawiska społeczno – ekonomiczne mają związek z sytuacją dochodową rodziny. Bardzo ważnym elementem jest tu praca zawodowa rodziców, która często determinuje postawy oraz zachowania dzieci, kształtuje ich system wartości oraz wpływa na ich kontakty z rówieśnikami. Szczególnie ujemnym wpływem na funkcjonowanie rodziny charakteryzuje się bezrobocie. Główny Urząd Statystyczny podaje, że w kwietniu 2013 roku stopa bezrobocia w Polsce sięgała 14,0 %⁵.

Zjawisko to staje się coraz bardziej dotkliwe dla polskich rodzin – zarówno dla dzieci jak i dorosłych. Wyraża się to m.in. obniżeniem bądź ograniczeniem konsumpcjonizmu, zaniżeniem aspiracji życiowych, częściowym wyeliminowaniu potrzeb wyższego rzędu, „bezrobocie rodziców oznacza spadek dochodów rodziny lub ich całkowity brak po ustaniu prawa do zasiłku dla bezrobotnych”⁶. Taka sytuacja prowadzi do powstania tzw. sfery ubóstwa. Jego subiektywną linię wyznacza się na podstawie oceny własnej sytuacji materialnej, najczęściej dochodu. Granicą ubóstwa jest minimum socjalne oraz minimum egzystencji.

Do pogłębiania się trudnej sytuacji materialnej przyczynia się również wielodzietność. Rozwojowe warunki panujące w rodzinach wielodzietnych wpływają negatywnie na kondycję przyszłych rodzin. W związku z tym wzrasta krąg odbiorców świadczeń społecznych. Niestety dla znacznej liczby rodzin, taka pomoc materialna jest głównym środkiem utrzymania całej rodziny. Kolejnym czynnikiem, który kształtuje sytuację tej grupy społecznej są warunki mieszkaniowe. Cechują się one znaczną skalą niezaspokojonych potrzeb oraz niski poziom dostępności mieszkań. W wyniku takich trudności mieszkaniowych tworzą się rodziny wielopokoleniowe. Dla większości rodzin nie stanowi to problemu. Jednakże często doprowadza to do życia średnich pokoleń pod stałą kontrolą, oceną i presją innych (często starszych) pokoleń. Sprzyja to powstawaniu konfliktów międzypokoleniowych, w wyniku których najbardziej cierpią ci najslabsi. Narastające sprzeczne relacje pomiędzy członkami rodziny oraz otoczeniem zewnętrznym prowadzą do powstania rodzin o charakterze problemowym. Jeśli taki stan utrzymuje się przez dłuższy czas lub się pogłębia, mówimy wówczas o kryzysie rodziny lub o rodzinie ryzyka indywidualnego bądź społecznego. Rodzina w kryzysie charakteryzuje się „szczególnym zbiorem cech niepożądanych ze społecznego punktu widzenia i nie wypełnia swoich funkcji”⁷. W związku z tym rodzina w kryzysie nie jest w stanie realizować swoich podstawowych zadań. Należy zatem rozróżnić rodzaje kryzysów, które sklasyfikował i opisał Stanisław Kawula wymieniając:

- kryzys rozwojowy – jest to kryzys przewidywalny oraz normatywny;
- kryzys incydentalny – tym większy, im bardziej nieoczekiwane jest zdarzenie;
- kryzys endogeny - kryzys okresowy i narastający, często przewidywalny⁸.

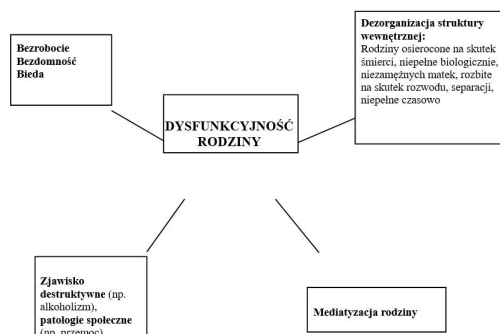
Takie kryzysy najczęściej prowadzą do zjawiska dysfunkcyjności rodziny. Czym więc jest dysfunkcyjność oraz co ją wywołuje?



Dysfunkcyjność współczesnych rodzin powinno postrzegać się w kontekście występowania wielu niekorzystnych zjawisk. W rezultacie rodzina nie jest w stanie zaspokoić potrzeb swoich członków. Dysfunkcyjny dom rodzinny przestaje być źródłem bezpieczeństwa, stabilizacji, pozytywnych emocji. Jest to dom, w którym panuje złość, przykrość, frustracja. Zwykle w takich rodzinach rodzice przestają dbać o dzieci, o ich rozwój emocjonalno – społeczny. Sposób traktowania dzieci doprowadza do cierpienia. Konsekwencją doprowadzenia do dysfunkcji jest trudność w realizowaniu funkcji wychowawczej i opiekuńczej. Bardzo często sytuację pogarszają zjawiska patologiczne występujące w domu rodzinnym. Warto przybliżyć kilka z nich.

Zjawiska patologiczne mające miejsce w domu pogarszają sytuację dziecka. Niewątpliwie do takich zjawisk należą: alkoholizm, przemoc, przestępczość, narkomania. Konsekwencją tych zjawisk są przede wszystkim straty emocjonalne, cierpienie bliskich, głównie kobiet i dzieci.

Schemat 1: Zjawiska prowadzące do dysfunkcyjności rodziny wg J. Izdebskiej⁹



Pierwszym zjawiskiem patologicznym jest alkoholizm. Jego zasięg i szkodliwość jest zatrważająco duża. Od wielu lat jest to poważny problem, który dotyczy sporej grupy Polaków. Alkoholizm oprócz samozniszczenia organizmu prowadzi również do rozpadu rodziny. Dzieci osób uzależnionych odczuwają nieporozumienia rodziców, atmosferę ciągłego strachu i napięcia, co wpływa na ich rozwój psychiczny jak i fizyczny. Dziecko w rodzinie alkoholowej uczy się trzech zasad: „nie odczuwaj”, „nie ufaj”, „nie mów”. W ten sposób tworzy się pewnego rodzaju „tabu”, którego dzieci strzegą ze względu na lęk, a przede wszystkim wstyd. Buduje się postawę obronną oraz zamknięcia na świat zewnętrzny. Stany emocjonalne najczęściej wymieniane przez dzieci to:

- wstyd za rodzica (40%),
- poczucie winy (23%),
- strach przed rodzicem (41%),
- osamotnienie (57%),
- złość lub nienawiść do rodzica (80%)¹⁰.

Następnym równie ważnym problemem jest przemoc. W znacznym stopniu wiąże się ona z alkoholizmem, dlatego poświęca się jej tak wiele miejsca w literaturze specjalistycznej. Problem ten występuje w wielu rodzinach, niezależnie od poziomu i statusu społecznego oraz kręgu kulturowego. Jak podają statystyki policyjne w 2011 roku ofiarą przemocy domowej padło 21 394 dzieci do lat 13¹¹. Zjawisko przemocy można zdefiniować jako „intencjonalne użycie siły, które narusza normy moralne i wkradają się do niepożądanego sytuacji, lub jako siła przeważająca jakąś siłę; przewaga wykorzystana do czynów bezprawnych dokonywanych na kimś”. Pod pojęciem pomocy kryje się wiele innych definicji, a mianowicie:

- maltretowanie – zamierzone lub nie działanie ze strony jednostki lub państwa, które negatywnie wpływa na rozwój psychospołeczny oraz fizyczny danej osoby;
- znęcanie się – umyślne dokonywane okrucieństwa, sprawiające nasilenia bólu fizycznego bądź psychicznego.

Jednak najczęściej przemoc dzieli się na przemoc psychiczną, fizyczną oraz wykorzystywanie seksualne. Zjawisko przemocy psychicznej jest zjawiskiem bardzo trudnym do wychwycenia. Powoduje trwałe urazy, które ciężko dostrzec nawet przez wiele lat. Najczęstsze formy przemocy psychicznej to: wyzywanie, poniżanie, upokarzanie, groźby zabójstwa, izolacja. Żeby lepiej zrozumieć to zjawisko warto zaprezentować jeden z licznych przykładów podawanych w literaturze oraz na forach internetowych: „chłopiec, który był zmuszany przez ojca do pisania dodatkowych wypracowań na dany temat. Kiedy uporał się z zadaniem, otrzymał nowe, np. stworzenie słowniczka wyrazów bliskoznacznych związanych z tematem wypracowania. Na tych zajęciach schodziło mu 6-8 godzin dziennie, nie licząc obowiązków szkolnych. Dziecko to w rezultacie straciło spontaniczność, utraciło apetyt, zaczęło się moczyc, a postępy w nauce gwałtownie spadły. Na koniec trafił on do sanatorium neuropsychiatrycznego, gdzie leczył się z nerwicy, do której doprowadziły go „chore” ambicje ojca¹². Mogłoby się wydawać, że ojciec chce wpoić chłopcu pozytywną wartość, jaką jest systematyczna nauka. Jednak przyniosło to całkowicie odwrotny skutek w wyniku przestymulowania dziecka oraz nadmiaru obowiązków. Dziecko poniżane psychicznie za wszelką cenę stara się poprawić, aby „przyjrzeć się” swojemu prześladowcy.

Przemoc fizyczna to „wywieranie wpływu na proces myślowy, zachowanie lub stan fizyczny osoby pomimo braku jej przyzwolenia przy użyciu siły fizycznej. Przemoc fizyczną stosuje się np. przy zgwałceniu, eksmisji z mieszkania, tymczasowym aresztowaniu, kneblowaniu, zastosowaniu kary pozbawienia wolności¹³. Można wyróżnić czynniki powodujące przemoc. Są to czynniki psychologiczne, społeczne oraz czynniki interaktywne (dziecko). Do czynników psychologicznych zaliczamy uzależnienia, młody wiek rodziców, brak wsparcia, niska samoocena, brak odporności na stres. Czynniki społeczne to: złe



warunki mieszkaniowe, bieda, bezrobocie, stres, konflikty., zaś czynniki interaktywne to: kapryśne i uparte, upośledzone, zbuntowane, trudne do uspokojenia, płaczące. Sprawcy przemocy używają wielu działań, aby przejąć kontrolę nad członkami rodziny. Doprowadza to do tego, że osoby poddawane przemocy czują się gorsze, niechciane, zniewolone. Powszechnie znaną formą przemocy jest bicie. Rodzice uważają, że ich pociechy są ich własnością i doskonale wiedzą, jak mają się nimi zajmować. Zwykle nie zdają sobie sprawy z tego, jak tragiczne mogą być skutki takich działań „wychowawczych”. Co roku notuje się kilkanaście zabójstw dzieci wskutek niewłaściwego traktowania dzieci. Takim przykładem może być półroczna Madzia z Sosnowca, ofiara przemocy, której dopuściła się Katarzyna W. - jej matka.

Wykorzystywanie seksualne dzieci jest jedną z najbardziej drastycznych form krzywdzenia dziecka we współczesnym świecie. Jest to zjawisko powszechnie potępiane, jednak związki seksualne z dziećmi były i nadal są charakterystyczne dla wielu kultur: europejskich, azjatyckich czy afrykańskich. Wykorzystywanie seksualne określa się jako „wciągnięcie zależnego niedojrzałego rozwojowo i niezdolnego do wyrażania pełnej zgody dziecka albo osoby w okresie dorastania w seksualną aktywność, do której osoby te nie są przygotowane”¹⁴. Dzieci dotknięte tym problemem bardzo często nie mówią o swoich przeżyciach, ponieważ się tego wstydzą. Przyczynami ukrywania takiego stanu rzeczy jest kilka czynników. J. Pospiszyl podaje takie czynniki:

- dziecko czuje się zawstydzone, gorsze od innych, a przede wszystkim boi się odrzucenia przez środowisko czy najbliższą rodzinę;
- dziecko zmuszane jest do milczenia poprzez szantaż;
- często dziecko nie zdaje sobie sprawy z tego, że kontakty seksualne, których dopuszcza się na nim dorosły, jest sprzeczne z przyjętymi normami w społeczeństwie¹⁵.

Powodów podejmowania przemocy seksualnej wobec dzieci jest wiele. Najczęściej wymienia się: nieudane życie rodzinne, brak matki, nieudane życie seksualne. Problem ten dotyka nie tylko rodzin patologicznych lecz również rodzin nie wskazujących na nieprzystosowanie społeczne. Konsekwencje seksualnej przemocy są bardzo trwałe. Pojawia się depresja, która w wielu sytuacjach prowadzi do podejmowania przez dzieci prób samobójczych.

Na prawidłowe funkcjonowanie w rodzinie wpływa wiele ważnych czynników. Zaczynając od tych moralnych, społecznych, kulturowych poprzez bytowe, materialne itd. Aby prawidłowo wieść życie rodzinne należy przestrzegać kilku podstawowych praw i obowiązków, a przede wszystkim prawidłowo wypełniać role bycia rodzicem oraz dzieckiem. „Człowiek wyrastający w rodzinie objętej problemem przemocy nie potrafi dobrze kontrolować emocji, nie umie oddzielać sfery emocjonalnej od behawioralnej. Tacy ludzie przejawiają również większą skłonność do agresji i przestępczości, ponieważ przenoszą oni skutki doświadczeń rodzinnych na relacje z innymi ludźmi. Prawdopodobne jest również, że 83 przyjęte wzory postępowania ich rodziców będą również stosować we własnych rodzinach”¹⁶. Dzieci są przyszłością całego świata, dlatego należy dbać o ich rozwój zarówno emocjonalny jak i fizyczny. Jeśli już od najmłodszych lat postaramy się o dobro tych najmłodszych jednostek, to zaowocuje ono w przyszłości.

¹ <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:jSYaDR9WW6kJ:e.sggw.waw.pl/mod/resource/view.php%3Fid%3D22625+arystoteles+o+rodzinie+pdf&cd=2&hl=pl&ct=clnk&gl=pl>

² Badora S., Rodzina i formy jej wspomagania, Wydawnictwo, Kraków 2001, s. 15

³ Tamże, s. 17 - 18

⁴ Tamże, s. 32 - 33

⁵ http://www.stat.gov.pl/gus/5840_1487_PLK_HTML.htm

⁶ Badora S., Rodzina i formy jej wspomagania, Kraków 2001, s. 48

⁷ Kawula S., Kształty rodziny współczesnej, Toruń 2007, s. 55

⁸ Tamże, s. 58

⁹ Kawula S., Kształty rodziny współczesnej, Toruń 2007, s. 62

¹⁰ http://www.parpa.pl/index.php?option=com_content&task=view&id=73&Itemid=91#sub0201

¹¹ http://www.statystyka.policja.pl/portal/st/944/50863/Przemoc_w_rodzinie.html

¹² http://www.wsge.edu.pl/files/migala_patologia_spoleczna.pdf

¹³ <http://pl.wikipedia.org/wiki/Przemoc>

¹⁴ S. Badora, Rodzina i formy jej wspomagania, dz. cyt., s. 64

¹⁵ Pospiszyl, Przemoc w rodzinie, Warszawa 1994, s. 38

¹⁶ P. Kurbicki, Rodzina nieudolna wychowawczo, Kraków 1994, s. 156

Bibliografia

1. Badora S., Rodzina i formy jej wspomagania, Wydawnictwo, Kraków 2001.
2. <http://pl.wikipedia.org/wiki/Przemoc>
3. <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:jSYaDR9WW6kJ:e.sggw.waw.pl/mod/resource/view.php%3Fid%3D22625+arystoteles+o+rodzinie+pdf&cd=2&hl=pl&ct=clnk&gl=pl>
4. http://www.parpa.pl/index.php?option=com_content&task=view&id=73&Itemid=91#sub0201
5. http://www.stat.gov.pl/gus/5840_1487_PLK_HTML.htm
6. http://www.statystyka.policja.pl/portal/st/944/50863/Przemoc_w_rodzinie.html
7. http://www.wsge.edu.pl/files/migala_patologia_spoleczna.pdf
8. Kawula S., Kształty rodziny współczesnej, Toruń 2007.
9. Kurbicki P., Rodzina nieudolna wychowawczo, Kraków 1994.
10. Pospiszyl I., Przemoc w rodzinie, Warszawa 1994, s. 38



Irena Nowak,

Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Chełmie,
Promotor – dr Halina Bejger
(Chełm, Polska)

Ірена Новак,

Вища державна професійна школа в Хелмі
Науковий керівник – **Галина Бейгер,**
(м.Хелм, Республіка Польща)

Irena Novak,

Higher State Professional School in Helm
Scientific Supervisor – **Galina Beiger,**
(Helm, Republic of Poland)

RELACJE RODZINNE СИМЕЙНІ СТОСУНКИ FAMILY RELATIONS

Rodzina to najważniejsza, podstawowa grupa społeczna, na której opiera się całe społeczeństwo. W. Okoń określa rodzinę, jako:

„...małą grupę społeczną składającą się z rodziców, ich dzieci i krewnych. Rodziców łączy więź małżeńska, rodziców z dziećmi – więź rodzicielska, stanowiąca podstawę wychowania rodzinnego, jak również więź formalna określająca obowiązki rodziców i dzieci względem siebie”. Relacja rodzinna to rodzaj pokrewieństwa i powinowactwa, rodzaj stosunku zachodzącego między osobami należącymi do tej samej rodziny. Relacje rodzinne można podzielić na relacje proste (rodzice-dzieci - dziadkowie) oraz relacje złożone (kuzyni, dalecy krewni). Z uwagi na fakt, że jest to temat bardzo obszerny w pracy tej omówione zostaną tylko relacje proste.

Prawidłowe (poprawne) relacje rodzinne wymagają od wszystkich jej członków cierpliwości, wyrozumiałości, uступliwości, kultury i miłości. Członkowie rodziny na ogół mają różne – czasem skrajne – temperamenty, różne potrzeby, chęci i zamiłowania. Niewiele potrzeba, aby szanująca się i kochająca rodzina – pod wpływem konfliktu – rozpoczęła wyniszczającą „wojnę domową”. Zachwianie prawidłowych relacji w rodzinie może nastąpić bardzo szybko i niespodziewanie, ale może też być spowodowane lub możemy – często nieświadomie – doprowadzić do tego poprzez złe wychowanie, niekonsekwencję lub celowo np. mszcząc się na kimś.

Relacje między małym dzieckiem a rodzicami i dziadkami

Rodzice mogą popełniać te same błędy wychowawcze, jakie popełnili – w stosunku do nich – ich rodzice. Stąd groźne będą następujące – negatywne – zachowania:

1) brak konsekwencji – rodzice ustalają pewne zasady postępowania np. ograniczenie oglądania telewizji, grania na komputerze, sprzątanía zabawek itp. a potem tych zasad nie egzekwują. Dziecko musi mieć świadomość, że reguły muszą być przestrzegane i od nich odstąpić nie można;

2) mówienie czegoś innego niż się robi – rodzice nie mogą wymagać od dziecka określonego zachowania, jeśli sami tak się nie zachowują (dają zły przykład). To, co rodzice robią, ma na dzieci większy wpływ niż to, co mówią;

3) wyręczanie dzieci w obowiązkach - stąd będzie ono w życiu dorosłym bierne, bezradne i każda trudność, przeszkoda spowoduje bolesną porażkę. Dzieci chętnie pomagają np. w pracach domowych, lubią podejmować decyzje (na miarę swojego wieku), a odsuwanie ich od tego powoduje złość i pogłębia zależność od rodziców;

4) obciążanie dziecka własnymi, nie spełnionymi nadziejami i marzeniami – chyba, że one też mają podobne marzenia

5) buntowanie dziecka – np. przeciwko rodzinie męża, jego krewnym, sąsiadom, innym dzieciom. Takie szkodliwe komunikaty mogą okazać się destrukcyjne. Jeżeli to co mówią teraz rodzice okaże się całkowicie nieprawdziwe, rodzicom będzie bardzo trudno odzyskać wiarygodność

6) nadmierna dyscyplina (dryl wojskowy) – rodzice wymagający od dziecka bezwzględnego posłuszeństwa i wypełniania swoich poleceń, nie zdają sobie sprawy, że niepożądane zachowania będą miały miejsce poza domem: w szkole, przedszkolu, na podwórku. Dziecko idealnie grzeczne w domu, bez sprzeciwu wykonujące polecenia np. ojca, poza domem okazuje się agresorem przenosząc na grunt grupy rówieśniczej zachowania, których jest ofiarą w domu.

Relacje między dorosłymi dziećmi a rodzicami i dziadkami

Najczęściej popełniane błędy w relacji z (dorastającymi) dorosłymi dziećmi to:

1) naciski na wybór wymarzonego przez rodziców zawodu, kierunku kształcenia lub miejsca pracy. Także nacisk na wybór partnera życiowego;



2) porównywanie własnych dzieci z dziećmi sąsiadów, znajomych, rodziny dalszej i bliższej. Dobrze, jeżeli porównanie to jest korzystniejsze dla naszych dzieci. Jeżeli nie – relacje nie będą najlepsze;

3) brak zaufania do dzieci, przejawiające się nieustannym kontrolowaniem i przypominaniem o różnych - ważnych z punktu widzenia rodziców – sprawach. Najczęściej są to mało znaczące sprawy, które jednak powodują, że odbierane są przez dorosłe już osoby, jako próba tzw. ręcznego sterowania ich życiem. Ciągłe kontrolowanie i napominanie, wtrącanie się w prywatne sprawy dorosłego dziecka jest prostą drogą nie tylko do psucia wzajemnych relacji, lecz nawet do głębokich konfliktów;

4) uzależnianie finansowe dzieci – zbyt częsta lub trwająca do późnych lat pomoc finansowa powoduje, że dorosły człowiek nie chce zakładać rodziny, woli być „u mamy”. Taką sytuację obserwuje się obecnie coraz częściej. Trzydziestolatkowie nie planują zakładania rodzin i brania za nie odpowiedzialności – to wygodnictwo może odpowiadać obu stronom. Taka sytuacja prowadzi do frustracji, a dotyczy to jednej i drugiej strony. Jak wspomniano wyżej, to rodzice są winni zachwianiu relacji między nimi a dorosłymi dziećmi. Niestety, dorosłe dzieci też nie są bez winy.

Do najczęściej popełnianych błędów dorosłych dzieci względem rodziców i opiekunów zaliczyć można :

1) brak chęci do uniezależnienia się – tj. wygodnictwo, strach przed odpowiedzialnością, lenistwo, możliwość pogorszenie dotychczasowych warunków życia, konieczność podejmowania samodzielnych decyzji i ponoszenie konsekwencji tychże;

2) całkowite zerwanie stosunków z rodziną – odizolowanie się, nie utrzymywanie żadnych kontaktów, nie odpowiadanie na listy i telefony. Wynika to prawdopodobnie z jakichś zadawnionych krzywd i pretensji, które należałoby wyjaśnić, zrehabilitować. Jednak żadna ze stron nie kwapi się do tego. W tej sytuacji relacje są zachwiane.

Nasuwa się pytanie, jak postępować, aby relacje rodzinne były co najmniej poprawne, jak wzmocnić rodzinę, jakich mechanizmów obronnych jest najwięcej, jak je rozpoznać. Zacząć trzeba od codziennych czynności, które wzmocnią rodzinę. A więc:

1) wspólnie jadać posiłki, usunąć z jadalni telewizor, laptop i inne elektroniczne gadżety zakłócające te przyjemne chwile. Niech dzieci nakrywają do stołu, a starsze sprzątają po posiłkach, niech przygotowują ulubione danie, niech opowiedzą o szkole, o koleżankach;

2) świętować razem – urodziny, imieniny, Nowy Rok, ważne dla danej rodziny rocznice... Cieszyć się z prezentu zrobionego przez wnuczka w przedszkolu, serwetki wyhaftowanej przez synową, naprawionego mebla przez zięcia, faktu przybycia zapracowanego dziecka z daleka....

3) dotrzymywać obietnic (zwłaszcza słowa danego dzieciom);

4) powstrzymywać się od krytykanctwa nie używać niecenzuralnych słów;

5) nie obmawiać rodziny męża, zięcia, synowej – nawet jeżeli są ku temu powody.

Może się zdarzyć, że sami nie poradzimy sobie z problemami, że złymi emocjami w rodzinie. Należałoby wówczas skorzystać z pomocy literatury, poradni psychologicznej lub nawet lekarza psychiatry. Obecnie na temat relacji rodzinnych jest wiele publikacji. Między innymi Mateusz Grzesiak w książce

„Psychologia relacji, czyli jak budować świadome związki z partnerem, dziećmi i rodzicami” omawia mechanizmy obronne w związkach. Wymienia ich kilkadziesiąt. Uważa, że każdy używa tych mechanizmów na co dzień, najczęściej nieświadomie.

Jak pisze M. Grzesiak Wyobraź sobie, że posiadasz przekonanie, że związki są złe. Widzisz szczęśliwą parę na ulicy i od razu odczuwasz dysonans poznawczy – przecież ta para nie potwierdza twoich przekonań. Albo więc je zmieniasz i się nie bronis, albo tak definiujesz dla siebie i pod siebie tę sytuację, by twój model świata pozostał taki, jaki był. Na pewno się rozwiodą – mówisz do siebie i pewny swego idziesz dalej. A więc negatywnie zmanipulowałeś siebie, by twój model świata się utrzymał.

Wg M. Grzesiaka najważniejsze i najskuteczniejsze mechanizmy obronne to:

1) wyparcie (represji) – usunięcie z pamięci tych informacji na temat swój (lub innych), które nie potwierdzają utrzymywanej opinii. Wyparcie podlegają zarówno pozytywne, jak i negatywne cechy partnera. Często wypieramy atrakcyjność, mądrość, szczerłość, inteligencję. Np. kobieta wypiera inteligencję partnera. Jeżeli on powie coś mądrego ona i tak interpretuje to zachowanie jako przypadkowe;

2) racjonalizacja – intelektualne wytłumaczenie sobie czegoś przeciwnego do tego, co się czuje – tzw. dorabianie filozofii. Np. partner krzyczy, partnerka czuje się z tym źle, ale tłumaczy sobie, że jest nadwrażliwa;

3) projekcja – przenoszenie własnych osądów i emocji na innych. Np. im jedna strona w związku czuje się słabsza, tym druga strona będzie jej się wydawała dominująca;

4) przemieszczanie – wybór alternatywnego zachowania pozornie likwidującego problem. Np. palenie papierosów pomagało komuś radzić sobie ze stresem. Po rzuceniu nałogu na ogół się tyje, gdyż byli palacze mają większy apetyt. Nałóg pozostał, ale przybrał inną formę;

5) stłumienie – niepozwalanie sobie na odczuwanie określonych emocji. Jesteś zły, zagniewany, i zamiast wybrać się np. na spacer, na siłownię, do sklepu i ten gniew – w przenośni „wykrzyczeć” – siedzenie w domu i „zatrucie” wszystkim życia.

M. Grzesiak wymienia jeszcze wiele mechanizmów obronnych. W skrajnych przypadkach – gdy rodzina rozpada się – należałoby skorzystać z pomocy fachowej poradni psychologicznej i wspólnie znaleźć rozwiązanie problemów, z korzyścią dla siebie, dzieci, rodziców i dziadków. Przy dobrej woli każdej ze stron, problemy – a są one powszechne – mogą być rozwiązane. Na potwierdzenie przytaczam myśl sformułowaną w r. 1647 przez hr. Johna Wilmota, angielskiego arystokratę, awanturnika i poetę, przyjaciela króla Karola II:

Zanim się ożeniłem, miałem przygotowanych sześć różnych teorii na temat wychowywania dzieci. Teraz mam sześcioro dzieci i żadnej teorii oraz P. J. O'Rourkego (z r. 2000) polityka i satyryka amerykańskiego: Wszyscy wiedzą jak wychowywać dzieci – poza ludźmi, którzy faktycznie je mają.

Bibliografia

1. Nowy słownik pedagogiczny, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa, 2017.
2. Geldard K., Geldard D., Budowanie relacji w pracy z dziećmi, młodzieżą i rodzinami, Wydawnictwo Edukacyjne „Parpamedia”, Warszawa 2009.
3. Grzesiak M., Psychologia relacji czyli jak budować świadome związki z partnerem, dziećmi i rodzicami, Wyd. HELION, Gliwice 2016.
4. Stephan W. G., Stephan C. W., Wywieranie wpływu przez grupy-psychologia relacji, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 1999.



ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

- Бех Іван Дмитрович** – доктор психологічних наук, дійсний член НАПН України, директор Інституту проблем виховання НАПН України (м. Київ, Україна)
- Бейгер Галина** – Державна вища професійна школа в Хелмі (Республіка Польща)
- Білавич Галина Василівна** – доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки початкової освіти, ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника» (м. Івано-Франківськ, Україна)
- Близнюк Тетяна Олександрівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки початкової освіти, ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника» (м. Івано-Франківськ, Україна)
- Бойчук Юрій Дмитрович** – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри спеціальної, інклюзивної і здоров'язбережувальної освіти, ХНПУ імені Г.С.Сковороди (м. Харків, Україна)
- Борисенко Наталія Михайлівна** – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри природничо-математичних дисциплін та логопедії, Херсонський державний університет (м. Херсон, Україна)
- Височан Леся Мійхайлівна** – кандидат педагогічних наук, доцент, ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника» (м. Івано-Франківськ, Україна)
- Глісон Девід** – сертифікований тренер, магістр психології, викладач тренінгів і семінарів, «Character International, Inc» (м. Даллас, штат Техас, США)
- Гуменюк Ірина Михайлівна** – кандидат філологічних наук, доцент кафедри педагогіки початкової освіти, ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника» (м. Івано-Франківськ, Україна)
- Данилюк Тетяна Петрівна** – аспірант, ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника» (м. Івано-Франківськ, Україна)
- Денисенко Вероніка Вячеславівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки дошкільної та початкової освіти, Херсонський державний університет (м. Херсон, Україна)
- Довбенко Світлана Юріївна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки початкової освіти ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника» (м. Івано-Франківськ, Україна)
- Загайська Галина Михайлівна** – кандидат філологічних наук, доцент кафедри румунської та класичної філології, Чернівецький національний університет ім. Ю. Федьковича (м. Чернівці, Україна)
- Загнибіда Раїса Павлівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри готельно-ресторанної та курортної справи, ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника» (м. Івано-Франківськ, Україна)
- Захарасевич Наталія Володимирівна** – аспірант кафедри теорії та методики дошкільної і спеціальної освіти, ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника» (м. Івано-Франківськ, Україна)
- Зозуляк-Случик Роксоляна Василівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи, ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника» (м. Івано-Франківськ, Україна)
- Іваніцька Магдалена** – Державна вища професійна школа в Хелмі (Республіка Польща)
- Ілійчук Любомира Василівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки початкової освіти, ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника» (м. Івано-Франківськ, Україна)
- Казачінер Олена Семенівна** – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри методики навчання мов і літератури, КВНЗ «Харківська академія неперервної освіти» (м. Харків, Україна)
- Качак Тетяна Богданівна** – кандидат філологічних наук, доцент кафедри фахових методик і технологій початкової освіти, докторант ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника» (м. Івано-Франківськ, Україна)
- Коваль Петро Миколайович** – доктор педагогічних наук, професор кафедри фахових методик і технологій початкової освіти, ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника» (м. Івано-Франківськ, Україна)
- Копчак Лілія Василівна** – старший викладач кафедри іноземних мов і країнознавства, 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)
- Круль Лариса Миколаївна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри фахових методик і технологій початкової освіти, ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника» (м. Івано-Франківськ, Україна)
- Кук Джон** – доктор психологічних наук, викладач тренінгів і семінарів, «Character International, Inc» (м. Даллас, штат Техас, США)
- Ландрет Чарльз** – викладач тренінгів і семінарів, директор програми «Character International, Inc» (м. Даллас, штат Техас, США)
- Лесіна Тетяна Миколаївна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри загальної педагогіки, дошкільної та початкової освіти, Ізмаїльський державний гуманітарний університет (м. Ізмаїл, Україна)
- Лещенко Петро** – аспірант, Полтавський національний педагогічний університет ім. В. Г. Короленка (м. Полтава, Україна)
- Лось Івона** – Державна вища професійна школа в Хелмі (Республіка Польща)
- Максим'юк Жанета** – магістрант кафедри педагогіки, Вища державна професійна школа в Хелмі (м. Хелм, Республіка Польща)
- Максимчук Ганна Миколаївна** – кандидат педагогічних наук, викладач Івано-Франківського коледжу ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника» (м. Івано-Франківськ)
- Мачинська Наталія Ігорівна** – доктор педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри початкової та дошкільної освіти, Львівський національний університет імені Івана Франка (м. Львів, Україна)
- Москаленко Юрій Михайлович** – кандидат філософських наук, професор, директор Івано-Франківського коледжу ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника» (м. Івано-Франківськ, Україна)
- Новак Ірена** – Державна вища професійна школа в Хелмі (Республіка Польща)
- Олійар Марія Петрівна** – доктор педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри педагогіки початкової освіти, ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника» (м. Івано-Франківськ, Україна)
- Петрович Галина** – аспірант, ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника» (м. Івано-Франківськ, Україна)
- Потапчук Тетяна Володимирівна** – доктор педагогічних наук, професор кафедри теорії та методики дошкільної і спеціальної освіти, ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника» (м. Івано-Франківськ, Україна)
- Просіна Ольга Володимирівна** – кандидат педагогічних наук, докторант, доцент кафедри філософії і освіти дорослих Центрального інституту післядипломної педагогічної освіти Університету менеджменту освіти Національної академії педагогічних наук України (м. Київ, Україна)
- Розман Ірина Іллівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри філологічних дисциплін та соціальних комунікацій, Мукачівський державний університет (м. Мукачево, Україна)



- Романишин Руслана Ярославівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри фахових методик і технологій початкової освіти, ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника» (м. Івано-Франківськ, Україна)
- Романюк Світлана Захарівна** – доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки та методики початкової освіти, Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича (м. Чернівці, Україна)
- Руснак Іван Степанович** – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри іноземних мов, Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія (м. Хмельницький, Україна)
- Савчук Борис Петрович** – доктор історичних наук, професор, кафедри педагогіки імені Богдана Ступарика, ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника» (м. Івано-Франківськ, Україна)
- Ситник Наталія Іванівна** – кандидат педагогічних наук, асистент кафедри педагогіки та методики початкової освіти, Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича (м. Чернівці, Україна)
- Сливка Лариса Володимирівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки початкової освіти, ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника» (м. Івано-Франківськ, Україна)
- Струк Анна Василівна** – кандидат педагогічних наук, викладач кафедри фахових методик і технологій початкової освіти, ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника» (м. Івано-Франківськ, Україна)
- Ткачук Ореста Владиславівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки початкової освіти, ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника» (м. Івано-Франківськ, Україна)
- Ткачук Оріся Миколаївна** – кандидат фізико-математичних наук, доцент кафедри педагогіки початкової освіти, ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника» (м. Івано-Франківськ, Україна)
- Філіпчук Наталія Олександрівна** – кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, провідний науковий співробітник відділу змісту та технологій навчання дорослих Інституту педагогічної освіти та освіти дорослих Національної академії наук України (м. Київ, Україна)
- Цюняк Оксана Петрівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки початкової освіти, ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника» (м. Івано-Франківськ, Україна)
- Червінська Інна Богданівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки початкової освіти, ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника» (м. Івано-Франківськ, Україна)



РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ НАУКОВОГО ФАХОВОГО ВИДАННЯ З ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК «ГІРСЬКА ШКОЛА УКРАЇНСЬКИХ КАРПАТ»

ГОЛОВНИЙ РЕДАКТОР

Оліяр Марія Петрівна – доктор педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри педагогіки початкової освіти ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника»

ЗАСТУПНИК ГОЛОВНОГО РЕДАКТОРА

Москаленко Юрій Михайлович – кандидат філософських наук, професор, директор Івано-Франківського коледжу ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника»

ВІДПОВІДАЛЬНИЙ СЕКРЕТАР

Червінська Інна Богданівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки початкової освіти ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника»

Цепенда Ігор Євгенович – доктор політичних наук, професор, ректор ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника» (м. Івано-Франківськ)

Акім'якова Беата – доктор педагогічних наук, директор Інституту педагогіки Католицького університету (м. Левоче, Словаччина)

Бібік Надія Михайлівна – доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України, інститут Педагогіки НАПН України (м. Київ)

Біда Олена Анатоліївна – доктор педагогічних наук, професор Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького, завідувач лабораторії «Проблеми сільської школи» НАПН України (м. Черкаси)

Беррі Чад – професор, віце-президент, декан факультету вивчення регіону Аппалачі при Берса коледжі (м. Берса, Кентуккі, США)

Бех Іван Дмитрович – доктор психологічних наук, професор, дійсний член НАПН України, директор Інституту проблем виховання НАПН України (м. Київ)

Бондар Володимир Іванович – доктор педагогічних наук, професор, директор Інституту педагогіки та психології Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова, дійсний член НАПН України (м. Київ)

Будник Олена Богданівна – доктор педагогічних наук, професор, ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника» (м. Івано-Франківськ)

Великочий Володимир Степанович – доктор історичних наук, професор, декан факультету туризму ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника» (м. Івано-Франківськ)

Валят Войцех – доктор педагогічних наук, проректор у справах студентських та навчання, завідувач відділення загальної дидактики та освітніх систем, Жешувський університет (м. Жешув, Республіка Польща)

Гвозда Маріуш – доктор соціологічних наук, професор, Люблінський університет ім. Марії Кюрі-Скłodовської (м. Люблін, Республіка Польща)

Гоян Ігор Миколайович – доктор філософських наук, професор, декан філософського факультету ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника» (м. Івано-Франківськ)

Грещук Василь Васильович – доктор філологічних наук, професор, завідувач кафедри української мови, директор Інституту українознавства ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника» (м. Івано-Франківськ)

Грицуляк Богдан Васильович – доктор медичних наук, професор, завідувач кафедри анатомії і фізіології людини ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника» (м. Івано-Франківськ)

Дзвінчук Дмитро Іванович – доктор філософських наук, професор, декан факультету Івано-Франківського національного технічного університету нафти і газу (м. Івано-Франківськ)

Дональд Девіс – доктор філософії, професор соціології Дальтонського університету (м. Дальтон, США)

Завгородня Тетяна Костянтинівна – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки імені Богдана Ступарика ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника» (м. Івано-Франківськ)

Загороднюк Андрій Васильович – доктор фізико-математичних наук, професор, проректор з наукової роботи ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника» (м. Івано-Франківськ)

Євтух Микола Борисович – доктор педагогічних наук, професор, академік Національної академії педагогічних наук України (м. Київ)

Калуцький Іван Федорович – доктор сільськогосподарських наук, професор, завідувач кафедри туризмознавства і краєзнавства факультету туризму ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника» (м. Івано-Франківськ)

Карпенко Зеновія Степанівна – доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри педагогічної та вікової психології ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника» (м. Івано-Франківськ)

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)

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

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)



- Луцан Надія Іванівна** – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри фахових методик і технологій початкової освіти ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника» (м. Івано-Франківськ).
- Мазур Пьотр** – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки, Вища Державна Школа (м. Хелм, Республіка Польща)
- Марчук Василь Васильович** – доктор історичних наук, професор, завідувач кафедри політичних інститутів та процесів ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника» (м. Івано-Франківськ)
- Михайлишин Галина Йосипівна** – доктор філософських наук, професор, проректор з науково-педагогічної роботи ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника» (м. Івано-Франківськ)
- Москалець Віктор Петрович** – доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри загальної та клінічної психології ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника» (м. Івано-Франківськ)
- Нагачевська Зіновія Іванівна** – доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника» (м. Івано-Франківськ)
- Пальшкова Ірина Олександрівна** – доктор педагогічних наук, професор Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д.Ушинського (м. Одеса).
- Пенчковскі Ришард** – доктор педагогічних наук, декан педагогічного інституту, Жешувський університет (м. Жешув, Республіка Польща)
- Рега Олексій Степанович** – кандидат педагогічних наук, професор, декан педагогічного факультету ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника» (м. Івано-Франківськ)
- Руснак Іван Степанович** – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри іноземних мов Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м. Хмельницький)
- Савчук Борис Петрович** – доктор історичних наук, професор ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника» (м. Івано-Франківськ)
- Химинець Василь Васильович** – доктор фізико-математичних наук, професор, заслужений винахідник України, завідувач кафедри педагогіки, психології та теорії управління освітою, проректор з науково-методичної роботи Закарпатського ІППО (м. Ужгород)
- Чепіль Марія Миронівна** – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка (м. Дрогобич)



EDITORIAL BOARD SCIENTIFIC EDITION ON PEDAGOGICAL SCIENCES «MOUNTAIN SCHOOL OF UKRAINIAN CARPATY»

EDITOR IN CHIEF

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»

DEPUTY EDITOR

Moskalenko Yuriy – Candidate of Philosophy Sciences, Professor, Director of Ivano-Frankivsk College of public higher education institution «Vasyl Stefanyk Precarpathian National University»

EXECUTIVE SECRETARY

Chervinska Inna – Doctor of Philosophy Ph D, Candidate of Pedagogic, Assistant professor of the department of pedagogy of primary education at public higher education institution «Vasyl Stefanyk Precarpathian National University»

Tsependa Igor – Doctor of Political Sciences, Professor, Rector of public higher education institution «Vasyl Stefanyk Precarpathian National University» (Ivano-Frankivsk)

Akimyakova Beata – Doctor of Pedagogic, Director of the Institute of Pedagogic at the Catholic University (Levoča, Slovakia)

Berry Chad – Ph D., Academic Vice President and Dean of the Faculty Goode Professor of Appalachian Studies (Berea, Kentucky, USA)

Bida Olena – Doctor of Pedagogic, Professor at Bohdan Khmelnytsky Cherkasy National University, head of the laboratory «Problems of Rural Schools» at NAPS of Ukraine (Cherkasy)

Budnik Olena – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, «Vasyl Stefanyk Precarpathian National University» (Ivano-Frankivsk)

Bibik Nadia – Doctor of Pedagogic, Professor, Member of NAPS of Ukraine, the Institute of Pedagogy at NAPS of Ukraine (Kyiv)

Bech Ivan – Doctor of Psychology, Professor, Member of NAPS of Ukraine, Director of the Institute of problems in education at NAPS of Ukraine (Kyiv)

Bondar Volodimir – Doctor of Pedagogic, Professor, Director of the Institute of Pedagogy and Psychology at Dragomanov National Pedagogical University, Member of NAPS of Ukraine (Kyiv)

Chepil Maria – Doctor of Pedagogic, Professor, Head of the department of General Education and Preschool Education at Ivan Franko Drohobych State Pedagogical University (Drohobych)

Dzvinchuk Dmitro – Doctor of Philosophy, Professor, Dean of Ivano-Frankivsk National Technical University of Oil and Gas (Ivano-Frankivsk)

Donald Davis – Doctor of Philosophy, Professor of sociology at Dalton University (Dalton, United States)

Velykochiy Volodymyr – Doctor of Historical Sciences, Professor, Dean of Faculty of Tourism at public higher education institution «Vasyl Stefanyk Precarpathian National University» (Ivano-Frankivsk)

Evtukh Nikolai – Academician of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Kyiv)

Hvozda Mariusz – Doctor of Sociology, Professor, Maria Curie-Skłodowska University in Lublin (Lublin, Poland)

Hreschuk Vasyl – Doctor of Philology, Professor, Head of the department of Ukrainian language, Director of the Institute of Ukrainian study at public higher education institution «Vasyl Stefanyk Precarpathian National University» (Ivano-Frankivsk)

Hrytsulyak Bogdan – Doctor of Medical Science, Head of the department of anatomy and physiology at public higher education institution «Vasyl Stefanyk Precarpathian National University» (Ivano-Frankivsk)

Hoyan Igor – Doctor of Philosophy, Professor, Dean of the Faculty of Philosophy at public higher education institution «Vasyl Stefanyk Precarpathian National University» (Ivano-Frankivsk)

Hymynets Vasyl – Doctor of Physics and Mathematics, Professor, Laureate of State Prize of Ukraine in Science and Technology, Honored inventor of Ukraine, Head of the department of Pedagogy, Psychology and Management theory of education, pro-rector of the scientific and technical work at Transcarpathian ITTIs (Uzhgorod)

Kalutskyy Ivan – Doctor of Agricultural Science, Professor, Head of the department of tourism and country study, Faculty of tourism at public higher education institution «Vasyl Stefanyk Precarpathian National University» (Ivano-Frankivsk)

Karpenko Zenoviya – Doctor of Psychology, Professor, Head of the department of age and educational psychology at public higher education institution «Vasyl Stefanyk Precarpathian National University» (Ivano-Frankivsk)

Kononenko Vitaliy – Doctor of Philology, Professor, Academician of the NAPS of Ukraine, Head of department of the General and Germanic Linguistics at public higher education institution «Vasyl Stefanyk Precarpathian National University» (Ivano-Frankivsk)

Kotyk Tetiana – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the department of professional methods and technologies of primary education at public higher education institution «Vasyl Stefanyk Precarpathian National University» (Ivano-Frankivsk)

Lysenko Nelly – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the department of theory and methodology of preschool and special education at public higher education institution «Vasyl Stefanyk Precarpathian National University» (Ivano-Frankivsk)



- Lutsan Nadia** – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the department of professional methods and technologies of primary education at public higher education institution «Vasyl Stefanyk Precarpathian National University» (Ivano-Frankivsk)
- Mazur Petr** – Doctor of Pedagogic, Professor, Head of the department of Pedagogic at State School of Higher Education (Chelm, Poland)
- Marchuk VasyI** – Doctor of History, Professor, Head of the department of Political institution and processes at public higher education institution «Vasyl Stefanyk Precarpathian National University» (Ivano-Frankivsk)
- Moskalets Victor** – Doctor of Psychology, Professor, Head of the Department of General and Clinical Psychology at public higher education institution «Vasyl Stefanyk Precarpathian National University» (Ivano-Frankivsk)
- Mykhailyshyn Galina** – Doctor of Philosophy, Professor, vice-rector for scientific and pedagogical work at public higher education institution «Vasyl Stefanyk Precarpathian National University» (Ivano-Frankivsk)
- Nahachewska Zinoviya** – Doctor of Pedagogic, Professor of Pedagogy department at public higher education institution «Vasyl Stefanyk Precarpathian National University» (Ivano-Frankivsk)
- Palshkova Irina** – Doctor of Pedagogic, Professor at Ushynsky Southern National Pedagogical University (Odessa)
- Pęczkowski Ryszard** – Doctor of Pedagogic, Dean of the Institute of Pedagogy, Zheshuv University (Zheshuv, Poland)
- Rega Oleksiy** – Candidate of Pedagogic, Professor, Dean of Faculty of Pedagogic at public higher education institution «Vasyl Stefanyk Precarpathian National University» (Ivano-Frankivsk)
- Rusnak Ivan** – Doctor of Pedagogic, Professor at Khmelnytskyi Humanities and Education Academy (Khmelnitskiy)
- Savchuk Boris** – Doctor of History, Professor at public higher education institution «Vasyl Stefanyk Precarpathian National University» (Ivano-Frankivsk)
- 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)
- Zavhorodnya Tetiana** – Doctor of Pedagogic, Professor, Head of the department of Pedagogic at public higher education institution «Vasyl Stefanyk Precarpathian National University» (Ivano-Frankivsk)
- Zagorodniuk Andriy** – Doctor of physical and mathematical sciences, Professor, Vice-rector for scientific work at public higher education institution «Vasyl Stefanyk Precarpathian National University» (Ivano-Frankivsk)



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, симпозіумах, 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 of 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

<i>БЕХ ІВАН. ЗРОСТАЮЧА ОСОБИСТІТЬ ЯК СУБ'ЄКТ ДУХОВНИХ ЦІННОСТЕЙ</i>	5
РОЗДІЛ I. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ТА СОЦІОКУЛЬТУРНІ АСПЕКТИ РОЗВИТКУ ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ В УКРАЇНІ	
<i>БІЛАВИЧ ГАЛИНА, САВЧУК БОРИС. ЗОВНІШНІ ОБ'ЄДНАННЯ УКРАЇНСЬКИХ ГРОМАДСЬКИХ ОРГАНІЗАЦІЙ СУБКАРПАТІЇ (КІНЕЦЬ ХІХ - ПОЧАТОК ХХ СТОЛІТЬ)</i>	10
<i>ДАНИЛЮК ТЕТЯНА. ЛІТЕРАТУРНЕ КРАЄЗНАВСТВО ЯК ПРОВІДНА ЗАСАДА СУЧАСНОЇ ШКОЛИ</i>	15
<i>ДОВБЕНКО СВІТЛАНА. ОСВІТНІЙ ПРОСТІР НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ: ПЕРШИЙ ДОСВІД ТА ПЕРСПЕКТИВИ</i>	18
<i>ЗАГНИБІДА РАЇСА. ОРГАНІЗАЦІЯ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ РОБОТИ У СФЕРІ ДОЗВІЛЛЯ УЧНІВ ГІРСЬКИХ ШКІЛ</i>	22
<i>ЗОЗУЛЯК-СЛУЧИК РОКСОЛЯНА. ЗМІСТ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ЕТИКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ В УНІВЕРСИТЕТАХ</i>	27
<i>КОВАЛЬ ПЕТРО. ЗАСАДИ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ В ПРАЦЯХ АКАДЕМІКА ІВАНА ЗЯЗЮНА</i>	32
<i>КОТИК ТЕТЯНА. НАУКОВІ ЗАСАДИ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ДЕРЖАВНОЇ В ПОЛІЕТНІЧНОМУ СЕРЕДОВИЩІ УКРАЇНИ</i>	36
<i>ЛЕЩЕНКО ПЕТРО. КОМП'ЮТЕРНІ ІГРИ В НЕФОРМАЛЬНІЙ ОСВІТІ: ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД ДОМАШНЬОГО НАВЧАННЯ</i>	41
<i>МОСКАЛЕНКО ЮРІЙ, МАКСИМЧУК ГАННА, ЧАРЛЬЗ ЛАНДРЕТ, ДЖОН Д. КУК, ДЕВІД Г. ГЛІСОН. ФОРМУВАННЯ ХАРАКТЕРУ ДИТИНИ: ЗАПОЗИЧЕННЯ ДОСВІДУ США ДЛЯ УКРАЇНИ</i>	47
<i>МАКСИМ'ЮК ЖАНЕТА. КІБЕРНАСИЛЬСТВО АБО АГРЕСІЯ В ІНТЕРНЕТІ</i>	51
<i>РОМАНИШИН РУСЛАНА. ОБЧИСЛЮВАЛЬНЕ ВМІННЯ ТА ОБЧИСЛЮВАЛЬНА НАВИЧКА: СУТНІСТЬ ТА СПІВВІДНОШЕННЯ ПОНЯТЬ</i>	55
<i>РОМАНЮК СВІТЛАНА. ЕВОЛЮЦІЯ ЛІНГВОДИДАКТИЧНИХ УМОВ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В ЗАХІДНІЙ ДІАСПОРІ</i>	62
<i>РУСНАК ІВАН, СИТНИК НАТАЛІЯ. СПІВПРАЦЯ УНІВЕРСИТЕТІВ УКРАЇНИ ТА КАНАДИ ЯК ЧИННИК РОЗВИТКУ ВІТЧИЗНЯНОЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ</i>	68
<i>СЛИВКА ЛАРИСА. ПРОБЛЕМИ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ У ПРАЦЯХ НАУКОВЦІВ РЕСПУБЛІКИ ПОЛЬЩА</i>	74
<i>ФІЛІПЧУК НАТАЛІЯ, ЗАГАЙСЬКА ГАЛИНА. МУЗЕЙНА ПЕДАГОГІКА В КОНТЕКСТІ УТВЕРДЖЕННЯ КУЛЬТУРОВІДПОВІДНОСТІ ОСВІТИ</i>	79
<i>ЧЕРВІНСЬКА ІННА. МЕДІАПРОСТІР ГІРСЬКОЇ ШКОЛИ: ЗМІСТОВЕ НАПОВНЕННЯ ТА СОЦІОКУЛЬТУРНА ТРАНСФОРМАЦІЯ</i>	85
РОЗДІЛ II. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ	
<i>ГУМЕНЮК ІРИНА. ФОРМУВАННЯ ЛІНГВО-ТЕХНОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ У КОНТЕКСТІ ВИКЛАДАННЯ КУРСУ «УКРАЇНСЬКА МОВА (ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ)»</i>	90
<i>ІЛІЙЧУК ЛЮБОМИРА. РОЗВИТОК КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ</i>	95
<i>МАЧІНСЬКА НАТАЛІЯ. ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В КОНТЕКСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ</i>	103
<i>ОЛІЯР МАРІЯ, КОПЧАК ЛІЛІЯ. ДІАГНОСТИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВЛЕНOSTІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ГУМАНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ</i>	108
<i>ПОТАПЧУК ТЕТЯНА. КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД У ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОМУ САМОРОЗВИТКУ ВЧИТЕЛЯ</i>	114
<i>ПРОСІНА ОЛЬГА. РОЗВИТОК ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ ЯК ОСНОВА ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ</i>	119
<i>РОЗМАН ІРИНА. ДІАЛЕКТНЕ СЕРЕДОВИЩЕ ЗАКАРПАТТЯ ТА ЙОГО ВПЛИВ НА КУЛЬТУРУ МОВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ</i>	123
<i>СТРУК АННА. ЛЕКСИКО-НАРОДОЗНАВЧА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОГО МОВЛЕННЯ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ</i>	127
<i>ТКАЧУК ОРЕСТА. КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД В ОПРАЦЮВАННІ ЧИСЛІВНИКА ЯК ЧАСТИНИ МОВИ З МАЙБУТНІМИ ПЕДАГОГАМИ ГІРСЬКОЇ ШКОЛИ</i>	132
<i>ЦЮНЯК ОКСАНА. ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ МАГІСТРІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ ДО ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ</i>	137

**РОЗДІЛ III. ПРОБЛЕМИ НАВЧАННЯ І ВИХОВАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ
В УМОВАХ ГІРСЬКОЇ ШКОЛИ**

<i>БЛИЗНЮК ТЕТЯНА. ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ МАЛИХ ФОЛЬКЛОРНИХ ЖАНРІВ</i>	143
<i>БОЙЧУК ЮРІЙ, КАЗАЧІНЕР ОЛЕНА. СТВОРЕННЯ ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА НА УРОКАХ ІНОЗЕМНОЇ (АНГЛІЙСЬКОЇ) МОВИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ</i>	149
<i>БОРИСЕНКО НАТАЛІЯ, ДЕНИСЕНКО ВЕРОНІКА. ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ОСНОВ ПРАВОВИХ ЗНАНЬ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ</i>	154
<i>ВИСОЧАН ЛЕСЯ. ОРГАНІЗАЦІЙНО-ДИДАКТИЧНІ ЗАСАДИ ВИКОРИСТАННЯ УКРАЇНСЬКОГО ФОЛЬКЛОРУ В НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ ГІРСЬКОЇ ШКОЛИ</i>	159
<i>КАЧАК ТЕТЯНА, КРУЛЬ ЛАРИСА. ЛІТЕРАТУРА ДЛЯ ДІТЕЙ І ДИТЯЧЕ ЧИТАННЯ В НОВІЙ УКРАЇНСЬКІЙ ШКОЛІ</i>	164
<i>ПЕТРОВИЧ ГАЛИНА. ПРОБЛЕМА ЗБАГАЧЕННЯ СЛОВНИКА МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ В УМОВАХ ГІРСЬКОЇ ШКОЛИ</i>	170
<i>ТКАЧУК ОРИСЯ. ВИКОРИСТАННЯ МІЖПРЕДМЕТНИХ ЗВ'ЯЗКІВ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ ГІРСЬКОГО РЕГІОНУ УКРАЇНСЬКИХ КАРПАТ</i>	174

РОЗДІЛ IV. ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ НАСТУПНОСТІ ДОШКІЛЬНОЇ ТА ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ

<i>ЗАХАРАСЕВИЧ НАТАЛІЯ. ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДОШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ: МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ</i>	178
<i>ЛЕСІНА ТЕТЯНА. КРЕАТИВНІСТЬ ЯК ПЕРЕДУМОВА ПРОДУКТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВИХОВАТЕЛЯ ЩОДО ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНИХ НАВИЧОК У ДОШКІЛЬНИКІВ</i>	183
<i>ІВОНА ЛОСЬ. ТЕОРЕТИЧНІ ТА ПРАКТИЧНІ ЗАСАДИ НАВЧАННЯ ЧИТАННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ</i>	187

РОЗДІЛ V. ДОСВІД РОДИННОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ У РЕСПУБЛІЦІ ПОЛЬЩА

<i>БЕЙГЕР ГАЛИНА. ФОРМИ ДОПОМОГИ ДИТИНІ І СІМ'І В ПОЛЬСЬКІЙ СИСТЕМІ СОЦІАЛЬНОЇ ДОПОМОГИ. СПРОБА СИНТЕЗУ</i>	191
<i>ІВАНІЦЬКА МАГДАЛЕНА. ЧИННИКИ, ЯКІ ЗАГРОЖУЮТЬ ФУНКЦІОНУВАННЮ СІМ'І В СУЧАСНОМУ СВІТІ</i>	199
<i>ІРЕНА НОВАК. СІМЕЙНІ СТОСУНКИ</i>	203



CONTENTS

<i>BEKH IVAN</i> . A GROWING-UP PERSONALITY AS A SUBJECT OF SPIRITUAL VALUES	5
Chapter I. PSYCHO-PEDAGOGICAL AND SOCIO-CULTURAL ASPECTS OF DEVELOPMENT OF EDUCATIONAL SPACE IN UKRAINE	
<i>BILAVYCH HALYNA, SAVCHUK BORYS</i> . FOREIGN ASSOCIATIONS OF UKRAINIAN PUBLIC ORGANIZATIONS OF SUBCARPATHIA (LATE XIX - EARLY XX CENTURIES).....	10
<i>DANIL YUK TATYANA</i> . LITERARY REGIONAL ETHNOGRAPHY AS A GUIDELINE OF MODERN SCHOOL.....	15
<i>DOVBENKO SVITLANA</i> . EDUCATIONAL SPACE OF THE NEW UKRAINIAN SCHOOL: FIRST EXPERIENCE AND PERSPECTIVES	18
<i>ZAGNIBIDA RAISA</i> . ORGANIZATION OF SOCIAL-PEDAGOGICAL WORK IN THE FIELD OF MOUNTAIN SCHOOL STUDENTS' LEISURE.....	22
<i>ZOZUL YAK-SLUCHYK ROKSOLYANA</i> . CONTENTS OF THE PROCESS FOR FORMING PROFESSIONAL ETHICS OF FUTURE SPECIALISTS IN SOCIAL WORK AT UNIVERSITIES	27
<i>KOVAL PETER</i> . PRINCIPLES OF PEDAGOGICAL EXCELLENCE IN THE WORKS OF ACADEMICIAN I. ZYAZYUN.....	32
<i>KOTYK TETIANA</i> . THEORETICAL BASIS OF TEACHING UKRAINIAN AS A STATE LANGUAGE IN THE POLYETHNICAL ENVIRONMENT OF UKRAINE	36
<i>LESHCHENKO PETRO</i> . COMPUTER GAMES IN NON-FORMAL EDUCATION: FOREIGN EXPERIENCE OF HOME EDUCATION.....	41
<i>MOSKALENKO YURIY, MAKSYMCHUK HANNA, CHARLES LANDRETH, JOHN D. COOKE, DAVID GLEASON</i> . CHARACTER FORMATION OF THE CHILD: PROMOTION OF THE US EXPERIENCE FOR UKRAINE	47
<i>MAKSYMIUK ZHANETA</i> . CYBER-BULLING OR AGGRESSION ON THE INTERNET	51
<i>ROMANYSHYN RUSLANA</i> . NUMERACY HABIT AND NUMERACY SKILLS: ESSENCE AND CORRELATION BETWEEN THE NOTIONS	55
<i>SVITLANA ROMANYUK</i> . EVOLUTION OF LINGUODIDACTIC CONDITIONS IN STUDY OF UKRAINIAN LANGUAGE IN WESTERN DIASPORA.....	62
<i>RUSNAK IVAN, SITNIK NATALIA</i> . COOPERATION OF UKRAINIAN AND CANADIAN UNIVERSITIES AS A FACTOR OF DOMESTIC HIGHER EDUCATION DEVELOPMENT	68
<i>SLYVKA LARYSA</i> . PROBLEMS OF HEALTH-SAVING PEDAGOGY IN THE WORKS OF THE SCIENTISTS OF THE REPUBLIC OF POLAND.....	74
<i>FILIPCHUK NATALIYA, ZAHAIKA HALINA</i> . MUSEUM PEDAGOGY IN THE CONTEXT OF ESTABLISHING CULTURAL CORRESPONDENCE OF EDUCATION	79
<i>CHERVINSKA INNA</i> . MEDIA SPACE OF THE MOUNTAIN SCHOOL: CONTENT AND SOCIO-CULTURAL TRANSFORMATION	85
Chapter II. THEORETICAL AND METHODOLOGICAL FUNDAMENTALS OF TRAINING FUTURE TEACHERS	
<i>HUMENIUK IRYNA</i> . DEVELOPMENT OF THE STUDENTS' LINGUISTIC AND TECHNOLOGICAL COMPETENCE IN THE CONTEXT OF THE TEACHING COURSE "UKRAINIAN LANGUAGE (FOR PROFESSIONAL PURPOSES)" ..90	90
<i>ILIICHUK LIUBOMYRA</i> . DEVELOPING CRITICAL THINKING OF STUDENTS IN THE PROCESS OF LEARNING.....	95
<i>MACHYNSKA NATALIYA</i> . FORMATION OF INFORMATION AND COMMUNICATION COMPETENCE OF ELEMENTARY SCHOOL TEACHER IN THE CONTEXT OF VOCATIONAL TRAINING	103
<i>OLIYAR MARIYA, KOPCHAK LILIYA</i> . DIAGNOSTICS OF PROFESSIONAL PREPAREDNESS OF FUTURE TEACHERS TO HUMANIZATION OF EDUCATIONAL ENVIRONMENT IN ELEMENTARY SCHOOL	108
<i>POTAPCHUK TETYANA</i> . COMPETENCY BASED APPROACH TO PROFESSIONAL AND PEDAGOGICAL SELF-IMPROVEMENT OF THE TEACHER	114
<i>PROSINA OLGA</i> . DEVELOPMENT OF EMOTIONAL INTELLIGENCE AS THE BASIS FOR PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE MUSIC TEACHERS.....	119
<i>ROZMAN IRYNA</i> . DIALECT ENVIRONMENT OF TRANSCARPATHIA AND ITS IMPACT ON THE FUTURE TEACHERS' SPEECH CULTURE	123
<i>STRUK ANNA</i> . LEXICAL AND ETHNOLOGICAL COMPETENCE AS A COMPONENT OF PROFESSIONAL SPEECH OF THE FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHER.....	127
<i>TKACHUK ORESTA</i> . COMPETENCE APPROACH TO THE WORK AT THE NUMERAL AS A PART OF THE LANGUAGE WITH FUTURE TEACHERS OF THE MOUNTAIN SCHOOL.....	132
<i>TSIUNIAK OKSANA</i> . SOME ASPECTS OF FORMATION OF PROFESSIONAL READINESS OF FUTURE MASTERS OF PRIMARY EDUCATION TO INNOVATIVE ACTIVITY IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS	137

**Chapter III. THE PROBLEMS OF TRAINING AND EDUCATION OF ELEMENTARY SCHOOL STUDENTS IN THE MOUNTAIN SCHOOL**

<i>BLYZNYUK TETYANA</i> . ENHANCING PRIMARY SCHOOL STUDENTS' FOREIGN LANGUAGE COMPETENCE BY MEANS OF SMALL FORMS OF FOLKLORE	143
<i>BOYCHUK YURI, KAZACHINER ELENA</i> . CREATION OF INCLUSIVE EDUCATIONAL ENVIRONMENT AT THE LANGUAGE (ENGLISH) LESSONS IN PRIMARY SCHOOL	149
<i>BORYSENKO NATALIYA, DENYSENKO VERONIKA</i> . PEDAGOGICAL CONDITIONS IN DEVELOPING THE FOUNDATIONS OF LEGAL KNOWLEDGE OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS	154
<i>VYSOCHAN LESIA</i> . ORGANIZATIONAL AND DIDACTIC BASICS OF USING UKRAINIAN FOLKLORE IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF THE MOUNTAIN SCHOOL	159
<i>KACHAK TETIANA, KRUL LARYSA</i> . LITERATURE FOR CHILDREN AND CHILDHOOD READING IN THE NEW UKRAINIAN SCHOOL	164
<i>PETROVYCH GALYNA</i> . THE PROBLEM OF ENRICHMENT OF THE ELEMENTARY SCHOOL CHILDREN'S VOCABULARY IN THE CONDITIONS OF MOUNTAIN SCHOOL	170
<i>TKACHUK ORYSJA</i> . THE USE OF INTERDISCIPLINARY RELATIONSHIPS IN THE PRIMARY SCHOOL OF THE MOUNTAIN REGION OF UKRAINIAN CARPATHIANS	174

Chapter IV. ENSURING CONTINUITY OF PRESCHOOL AND PRIMARY EDUCATION

<i>ZAKHARASEVICH NATALIYA</i> . PROFESSIONAL PREPARATION FOR FUTURE NURSERY TEACHERS OF PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTIONS: METHODOLOGICAL APPROACHES	178
<i>LESINA TETYANA</i> . CREATIVITY AS A CONDITION OF THE FUTURE TEACHER'S PRODUCTIVE ACTIVITY FOR THE FORMATION OF NURSERY TEACHERS' SOCIAL SKILLS	183
<i>ŁOŚ IWONA</i> . THEORETICAL AND PRACTICAL PRINCIPLES OF READING PRACTICE WITH CHILDREN OF PRESCHOOL AGE	187

Chapter V. EXPERIENCE OF FAMILY UPBRINGING OF CHILDREN IN THE REPUBLIC OF POLAND

<i>BEJGER HALINA</i> . FORMS OF ASSISTANCE TO THE CHILD AND FAMILY IN THE POLISH SYSTEM OF SOCIAL CARE. SYNTHESIS ATTEMPT	191
<i>IWANICKA MAGDALENA</i> . FACTORS AFFECTING FAMILY FUNCTION IN THE MODERN WORLD	199
<i>IRENA NOWAK</i> . FAMILY RELATIONS	203



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 двічі на 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, освітнього менеджменту, технологій організації навчання, виховання і профорієнтації учнів у гірських закладах освіти та позашкільних установах, 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 антиплагіату 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 (Друкована версія), ISSN 2415-7147 (Online).

Зареєстрованість у базах даних:

Національна бібліотека імені В.І.Вернадського (Україна),
Українські наукові журнали usj.org.ua (Україна)
Bibliographic Section ISSN International Centre (PARIS, FRANCE)
<https://doaj.org/toc/2413-2349/1/2-3> <http://usj.org.ua/content/girskashkola-ukrayinskyh-karpat-0>
<https://journals.IndexCopernicus.com/search/details?id=4580>

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 edition of pedagogical sciences «Mountain School of Ukrainian Carpathy» is published by public higher education institution «Vasyl Stefanyk Precarpathian National University» since 2006.

Publication frequency – published twice a year.

The journal highlights the methodological, theoretical and practical principles of pedagogical science development, current problems of school education, including - mountain regions in Ukraine and abroad.

Scientific specialized edition of pedagogical sciences is intended for 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 credibility of facts, names, dates, references and literature, plagiarism etc. The editorial board does not always share their points of view.

Registration in databases:

Vernadsky National Library (Ukraine)
Ukrainian scientific journals usj.org.ua (Ukraine)
Bibliographic Section ISSN International Centre (PARIS, FRANCE)
<https://doaj.org/toc/2413-2349/1/2-3> <http://usj.org.ua/content/girskashkola-ukrayinskyh-karpat-0>
<https://journals.IndexCopernicus.com/search/details?id=4580>



ВИМОГИ

ДО СТАТЕЙ НАУКОВОГО ФАХОВОГО ВИДАННЯ «ГІРСЬКА ШКОЛА УКРАЇНСЬКИХ КАРПАТ»

Статті, подані до збірника, повинні мати необхідні елементи:

1. Номер УДК, номер ORCID (<http://orcid.org/>), номер ResearcherID (<http://www.researcherid.com/>).
2. Ім'я, прізвище, інформація про автора (вчене звання, науковий ступінь, назва організації, в якій працює автор).
3. Назва статті, вирівнювання по середині, текст напівжирним шрифтом, усі великі літери.
4. 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).
5. Текст статті, де містяться такі необхідні елементи:

ВСТУП / INTRODUCTION

Постановка проблеми, її актуальність для теорії і практики.

МЕТА І ЗАВДАННЯ / AIM AND TASKS

Визначаються, виходячи з невирішених чи проблемних аспектів порушеної теми. Завдання мають бути спрямовані на узагальнення даних, спрямованих на формулювання гіпотези або концепції, певної моделі, методики, розробку та виділення методів, а також умов проведення дослідження.

МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ / RESEARCH METHODS

Методи дослідження передбачають опис їх основного змісту, характеристик і показників, які вони фіксують, та одиниць вимірювання.

РЕЗУЛЬТАТИ / 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. Не допускається перерахування прізвищ науковців!

ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ / CONCLUSIONS AND PROSPECTS FOR FURTHER RESEARCH

Висновки з дослідження, які стисло висвітлюють сутність отриманих результатів згідно з поставленими в роботі завданнями.

6. Література, оформлена за вимогами ВАК України (<http://www.nas.gov.ua/publications/news/Documents/10-03-2017.pdf>). Посилання в тексті за зразком: [5, с. 100].

7. Транслітерація списку всіх використаних джерел (References) (<http://translit.kh.ua/?passport>), після транслітерації в круглих дужках подається англomовний переклад назви (наприклад: Dudnyk N. Rozvytok piznavalnoi aktyvnosti ditei doshkilnoho viku (Development of cognitive activity preschoolers), Liudynoznavchi studii: Pedahohika, 2001, Vol. 23, pp. 228–242).

Обов'язкове використання 2-3 джерел із номером DOI.

8. Інформація українською чи англійською мовою (відмінною від мови статті):

- ПІБ автора, інформація про автора (вчене звання, науковий ступінь, назва та адреса організації, у якій працює автор);
- назва статті;
- авторське резюме (актуальність, мета, методи, результати дослідження та висновки) обсягом 300 слів (не менше 1800 знаків) і ключові слова.

У статті мають бути посилання на іншомовні джерела.

Переклад засобами онлайн-сервісів Інтернет не допускається.

Окремими файлами подаються:

- довідка про автора,
- рецензія-відгук доктора наук (у відповідній галузі науки).

Органітет залишає за собою право відхиляти доповіді та статті, які не відповідають вищезгаданим вимогам і тематиці конференції.

Статті надсилати на електронну пошту наукового фахового видання з педагогічних наук «Гірська школа Українських Карпат»: E-mail chervinska.inna@gmail.com



REQUIREMENTS

FOR THE PAPERS OF SCIENTIFIC SPECIALIZED PUBLICATION «HIGHLAND SCHOOL OF UKRAINIAN CARPATHIANS»

The editorial staff of the scientific specialized publication «Mountain School of Ukrainian Carpathians» of the public higher education institution «Vasyl Stefanyk Precarpathian National University» invites scientists to publishing their research in professional journal on Pedagogical Sciences (included in the List of specialized publications of Ukraine. Order No 54 by Ministry of Education and Science from 01.25.2013). The scientific publication is issued twice a year.

Articles submitted for the collection should have the necessary elements corresponding to the decree No 7-05/1 «On severisation of requirements for professional publications, listed by HAC of Ukraine» by Presidium of HAC of Ukraine from 15.01.2003:

formulation of the problem in general and its connection with important scientific and practical tasks.

analysis of the recent research and publications in which a solution of the problem is started and on which the author relies; emphasizing of the still unsolved aspects of the problem, to which the article is devoted.

formation of the article's purpose (setting tasks).

presentation of the main material of the research with full objectives of scientific results,

the findings of this study and further research in this direction.

REFERENCES (drawn up in accordance with the requirements of HAC).

references to sources used are put in square brackets, where the number of source and citation page in this edition are separated by a comma. For example, [23, p.234-235]

Requirements for papers: the text should be typed in text editor Microsoft Word, saved in the format doc or rtf; the text should be presented in a single copy on a sheet of A4, font size 14, 1.5 spacing, deviation of 1.25 cm; field: left – 30 mm; right – 15 mm; top and bottom – 25 mm; drawings in vector graphics should be contained as one object or grouped; scanned drawings, illustrations and photos should be submitted with a resolution of 300 dpi in separate files; materials are submitted on paper and digital media. E-mail: chervinska.inna@gmail.com.

Placement on the page. In the upper right corner should be written full name, position, academic degree, academic title, name of the higher educational institution. In an interval UDC and PACS numbers are given, then, in the middle of the next line the article title (Ukrainian and English – all in capital letters) in bold is presented.

First name, last name, academic degree, academic title, position, name of the higher educational institution. In an interval UDC and PACS numbers are given; on the page width the article title in Ukrainian and English is placed. Abstracts are presented in an interval. In accordance with the international scientometric database abstracts should display the following elements: object of the article, methods or research methodology, findings (100-150 words in Ukrainian and Russian, and 250-300 words in English in 1,5 interval and size 14). Editorial Board does not consider the articles submitted with violations of the abovementioned requirements. Information about the author, review of the article (if necessary) and the author's official photograph are submitted in separate files.

Information about the author – file Petrov_dovidka – includes last name, first name and patronymic of the author and all data on him/her (postal code, city, place of employment, position, academic title, academic degree, contact numbers, e-mail address.

The author's official photograph – petrov_foto. It is submitted in a separate graphic file with minimum resolution not less than 600x800 pixels.

Review of the article. Petrov_review. The researchers without a scientific degree must submit a review of a supervisor / specialist in the relevant field of research (scanned version of the certified document).

Executive secretary of the journal: Chervinska Inna Bogdanivna, Candidate of Pedagogic, Assistant professor.

Tel. 050 6716106.

E-mail address: chervinska.inna@gmail.com

Наукове видання

Гірська школа Українських Карпат

Наукове фахове видання з педагогічних наук

№ 18

2018

Видається з 2006 року

<i>Головний редактор</i>	Марія Оліяр
<i>Заступник головного редактора</i>	Юрій Москаленко
<i>Відповідальний секретар</i>	Інна Червінська
<i>Літературні редактори</i>	Галина Білавич Лілія Копчак
<i>Технічний редактор</i>	Ярослав Никорак

«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 (03422) 3-15-74.
E-mail: mountainschool@pu.if.ua www.mountainschool.pu.if.ua

Підп. до друку 29.05.2018.
Формат 60x84/8. Папір офсетний. Гарнітура Ukrainian Pragmatica.
Друк на ризографі. Ум. друк. арк. 26. Тираж 100 пр. Зам. № .

Видавець і виготовлювач
ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника»

Довідки щодо придбання журналу за телефонами редакції