



ISSN 2788-4643

**Засновник:**

Миколаївський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти

**Зареєстрований Міністерством юстиції України**

Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації: від 20 лютого 2019 року серія KB № 23794-13634ПП

**Шеф-редактор:**

В. І. Шуляр (д.пед.н., доц.)

**Голова редакційної колегії:**

В. В. Стойкова (к.пед.н.)

**Відповідальні секретарі:**

О. О. Мілейко, Л. А. Назаренко

**Редакційна колегія:**

Ю. О. Барталиш-Бан (к.пед.н.) – Румунія  
І. В. Гавриш (д.пед.н., проф.) – Україна  
Р. О. Гришкова (д.пед.н., проф.) – Україна  
Р. М. Дрозд (д.і.н., проф.) – Польща  
Р. Сербін (д.філол.н., проф.) – Канада  
Л. М. Калініна (д.пед.н., проф.) – Україна  
Т. В. Караїванова (д.книгозн., бібліотекозн.) – Болгарія  
Л. О. Клименко (к.пед.н., доц.) – Україна  
Г. В. Коваль (д.н. з держ. упр., проф.) – Україна  
Т. Д. Кремень (к.філол.н., доц.) – Україна  
Л. М. Масол (к.пед.н.) – Україна  
В. Л. Мозговий (д.пед.н., доц.) – Україна  
І. Є. Ніколаєв (д.і.н., проф.) – Україна  
С. А. Омельчук (д.пед.н., проф.) – Україна  
М. І. Пентилук (д.пед.н., проф.) – Україна  
О. М. Петренко (к.мист., доц.) – Україна  
О. М. Семенов (д.пед.н., проф.) – Україна  
Р. Сербін (д.філол.н., проф.) – Канада  
В. О. Соболев (д.філол.н., проф.) – Польща  
О. О. Сокурено (к.пед.н., доц.) – Україна  
Т. В. Тихонова (д.пед.н., доц.) – Україна  
Т. М. Степанова (д.пед.н., проф.) – Україна  
О. Г. Шалар (к.пед.н., доц.) – Україна  
Т. П. Шестопап (д.філол.н., проф.) – Україна

© «Вересень»

№ 3 (90) 2021

# Вересень

Науково-методичний,  
інформаційно-освітній журнал

№ 3 (90) 2021

DOI: <https://doi.org/10.54662/veresen.3.2021>

Виходить 4 рази на рік

Заснований 1996 року

## З М І С Т

### ТЕОРІЯ, МЕТОДИКА І ПРАКТИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

**В. І. Шуляр**

Методичні стратегії і тактики валеологізації сучасного уроку літератури/заняття з літератури (стаття третя).....3

**І. А. Римар, Н. А. Махровська, Г. С. Погромська**

Упровадження бланкових методичних матеріалів для уроків математики з метою запобігання стресовим ситуаціям на ЗНО та ДПА .....22

**І. В. Чекановська**

Формування емоційного інтелекту в учнів початкової школи: теорія і практика.....34

**О. М. Петренко**

Мистецтво в поетичному логосі Дмитра Кременя: компетентнісно-діяльнісні аспекти міждисциплінарних зв'язків в умовах інтегрованого навчання.....46

**О. В. Ліскович**

Використання задач фізичного змісту в процесі викладання курсу «Фінансова грамотність».....57

**О. Д. Мхитарян**

Інтеграція навчання як фактор підвищення якості шкільної літературної освіти.....66

### ТЕОРІЯ, МЕТОДИКА І ПРАКТИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

**В. В. Гладун**

Кооперативне навчання як засіб демократизації освітнього процесу.....80

**Адреса редакції:**  
вул. Адміральська, 4-а,  
м. Миколаїв, 54001  
Тел./факс: (0512) 37 85 89,  
Електронна адреса:  
moippro@moippro.mk.ua

Затверджено і рекомендовано до друку рішенням ученої ради Миколаївського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти.

Протокол від 26 травня 2021 року № 4

**Літературні редактори:**

М. А. Ландер (укр., рос),  
І. В. Бредіхіна (англ.)

**Технічний редактор:**

В. Ю. Білосвіт

**Умови публікації**

Статті мають бути написані спеціально для науково-методичного, інформаційно-освітнього журналу «Вересень» (ніде раніше не друковані та не надіслані до інших видань); відповідати вимогам до наукових праць; мати УДК, ORCID iD (персональний код, який можна отримати за відсутності, заповнивши анкету за посиланням: <https://orcid.org/register>), анотацію та ключові слова українською (500–1 000 знаків) та англійською мовами (1 500–2 000 знаків); бібліографічні посилання повинні відповідати вимогам ДСТУ 8302:2015 «Інформація та документація. Бібліографічне посилання. Загальні положення та правила складання»; літературні джерела, розміщені в алфавітному порядку не менше десяти найменувань, повинні відповідати вимогам ДСТУ ГОСТ 7.1:2006 «Система стандартів з інформації, бібліотечної та видавничої справи. Бібліографічний запис. Бібліографічний опис. Загальні вимоги та правила складання», а також транслітерований список використаних джерел References. Стаття має супроводжуватися рецензією (для авторів без наукового ступеня, ученого звання) та авторською довідкою (прізвище, повне ім'я, по батькові, звання та посада, адреса, контактні телефони).

Статті приймаються у вигляді файлів текстового редактора Word for Windows на електронну адресу: [veresen@moippro.mk.ua](mailto:veresen@moippro.mk.ua).

Загальні вимоги до оформлення тексту: Формат сторінки: А 4, книжкова. Поля: ліве – 3 см, верхнє, нижнє, праве – 2 см. Абзацний відступ – 10 мм. Шрифт – Times New Roman. Кегль – 14. Міжрядковий інтервал – 1,5. Обсяг від 7 до 25 сторінок. Мова статті: українська, російська, англійська.

Редакція залишає за собою право скорочувати, редагувати статті, а також вносити зміни в назву.

Рукописи, малюнки, фотографії та інші матеріали, надіслані до редакції, не повертаються.

Передрук із журналу здійснюється за згодою редакції журналу. Посилання на журнал обов'язкове.

Автор статті відповідає за правильність і достовірність викладеного матеріалу, належність матеріалу йому особисто, правильне цитування джерел та посилання на них, використану термінологію та інші відомості.

Думка редакції не завжди збігається з думкою авторів.

Лабораторія редакційно-видавничої діяльності Миколаївського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти

Наклад 100 примірників

## ОСВІТНІ РОЗВІДКИ (ДОСЛІДЖЕННЯ)

**В. В. Гладішев, А. М. Кузнєцова**

Важливий етап наукового осмислення поетичної спадщини життя Дмитра Кременя.....90

**Л. О. Клименко**

Екстраполяція методів пізнання природи в навчальний процес як засіб формування природничо-наукової компетентності вчителів та учнів .....103

## НЕРЕЦЕНЗОВАНИ

**Г. В. Шевченко**

Створення інфографіки в сервісі «Canva для навчання».....121

УДК 37.091.39:82.02

DOI: <https://doi.org/10.54662/veresen.3.2021.01>

**Василь Шуляр,**  
 ORCID iD 0000-0001-8643-0105  
 доктор педагогічних наук, доцент,  
 професор кафедри теорії й методики  
 мовно-літературної та художньо-естетичної освіти  
 Миколаївський обласний інститут  
 післядипломної педагогічної освіти  
 вул. Адміральська, 4-а, 54001, м. Миколаїв, Україна  
 vasyi.shuliar@moipro.mk.ua

## МЕТОДИЧНІ СТРАТЕГІЇ І ТАКТИКИ ВАЛЕОЛОГІЗАЦІЇ СУЧАСНОГО УРОКУ ЛІТЕРАТУРИ/ЗАНЯТТЯ З ЛІТЕРАТУРИ

(стаття третя)

### 3. Методичні моделі (навчальні ситуації)

#### уроків літератури/занять із літератури валеологічного спрямування

*Автор статті запропонував можливі варіанти конструювання моделей навчальних ситуацій у системі літературної освіти школярів на засадах компетентнісного, діяльнісного та особистісно зорієнтованого підходів. Моделі узгоджуються із затвердженим «Державним стандартом базової середньої освіти» та модельними програмами, які схвалені МОН України. Подано змістове наповнення понять: «логіко-семіотична модель», «навчальна ситуація», «компетентнісно-діяльнісне заняття з літератури». Зацікавленим читачам наведено програму орієнтованих дій учня-читача для роботи з художнім твором й усвідомлення теоретико-літературних понять. Програму вибудовано з урахуванням технологічних особливостей. Вона містить розгорнутий і стягнений варіанти дій суб'єктів літературної освіти: «ООДЧ» (орієнтовна основа дій учня-читача).*

*У статті подано набір можливих навчальних ситуацій, на основі яких буде сконструйоване вивчення того чи іншого поняття або/і моделі самого заняття з літератури. Навчальні ситуації репрезентовано так: «типи оповідачів художнього твору», «погляд автора», «настрій» художнього твору», «література як мистецтво слова», «художня література і види мистецтва», «сюжет художнього твору», «портрет і його види», «імпресіонізм». Автор навів зразки імпресіоністичних творів, які були підготовлені в результаті реалізації запропонованих навчальних моделей.*

**Ключові слова:** імпресіонізм; компетентнісно-діяльнісне заняття з літератури; література як мистецтво слова; логіко-семіотична модель; навчальна ситуація; «настрій» художнього твору; погляд автора; портрет і його види; сюжет художнього твору; типи оповідачів художнього твору; художня література і види мистецтва.

© Шуляр В. І., 2021

Проблема конструювання моделей занять із літератури взагалі та навчальних ситуацій під час вивчення літературної теми – одна з найважливіших операцій у професійній діяльності вчителя-філолога.

Концепція «Нова українська школа» та державний стандарт базової середньої освіти зорієтовують вчителя на реалізацію трьох стратегій: компетентнісну, діяльнісну та особистісно зорієнтовану (Державний

стандарт базової середньої освіти 2).

Означена проблема в системі літературної освіти стала предметом вивчення низки науковців і вчених, зокрема: компетентнісну складову розглядають Г. Л. Бійчук, В. О. Братко, Н. М. Логвіненко, С. П. Паламар, В. М. Тименко, А. М. Фасоля, З. О. Шевченко; діяльнісний підхід охарактеризовано низкою теорій: розвивального навчання (В. В. Давидов і Д. Б. Ельконін); поетапного формування розумових дій (П. Я. Гальперін, Н. Ф. Талізін); формування перцептивних дій (А. В. Запорожець); проблемного навчання (психологи – Д. М. Богоявленський, Т. В. Кудрявцева; дидактики – М. О. Данилов, І. Я. Лернер); діяльнісні стратегії розвитку читацької компетентності (А. А. Сергієнко, О. А. Слижук, І. І. Сорочук, А. В. Усатий, А. М. Фасоля), особистісно зорієнтоване навчання в системі літературної освіти (С. І. Сафарян, А. А. Сергієнко, Г. Л. Токмань, А. М. Фасоля, Т. О. Яценко).

Для нашого дослідження та конструювання компетентнісно-діяльнісного заняття з літератури важливо враховувати напрацювання теоретиків і практиків, а саме: конструювання ситуацій вибору на технологічному рівні (І. М. Солдатової), алгоритм конструювання різноманітних занять (І. В. Алексеєнко, Т. Л. Гавриленко, І. А. Княжева, Л. М. Кузьомки).

**Мета статті:** представити зацікавленому читачеві можливі варіанти конструювання моделей навчальних ситуацій у системі літературної освіти школярів на засадах компетентнісного, діяльнісного та особистісно зорієнтованого підходів. Завданнями є: з'ясувати змістове наповнення понять: «логіко-семіотична модель», «навчальна ситуація», «компетентнісно-діяльнісне заняття з літератури»; побудувати програму орієнтованих дій учня-читача для роботи з художнім твором й усвідомленням теоретико-літературних понять; запропонувати набір можливих навчальних ситуацій, на основі яких буде сконструйовано вивчення того чи іншого поняття або/і моделі самого заняття з літе-

ратури.

Подані далі зразки методичних моделей уроків літератури чи навчальних ситуацій представлятимуть лише один із можливих методів і прийомів природовідповідного сприйняття й усвідомлення інформації учнями-читачами для досягнення планованого (гарантованого) кінцевого результату у процесі розгляду літературної теми з використанням логіко-семіотичних моделей (ЛСМ).

Вивчення літератури за різними програмами розпочинається з розуміння: «що таке література», «що таке художня література», «слово в житті людини», «образне слово», «художня література як мистецтво слова», «види мистецтва» (наприклад, за модельними програмами української літератури за редакцією Таміли Яценко, 5 клас, 2021, с. 12). На перший погляд, просте завдання, але для нас важливо, щоб учні-читачі могли чітко уявляти «ролі» кожного суб'єкта під час набуття літературної освіти та творення продукту літератури – художнього/мистецького твору. Логічно буде поставити питання школярам: із чим асоціюється поняття «література». За численні роки експериментально-дослідної роботи (початок – 1993–1994 н. р.) п'ятикласники називали: книга, письменник, читач(-и), бібліотека та ін. Щоб візуалізувати складні теоретико-літературні поняття та «ввімкнути» як логічне, так і образне мислення, маємо задіяти дві півкулі головного мозку, якнайбільшу кількість каналів одержання та сприйняття інформації. Для цього автор використовує логіко-семіотичні моделі (ЛСМ). Назване поняття розуміємо як утворення, що конструюється вчителем літератури зі спеціальних знаків, символів, структурних схем, нормативних конструктивів (висловів, ключового слова/слів, базових/фонових понять і термінів) для передачі різноманітної інформації учням-читачам. Такі ЛСМ подаються як статичні, так і динамічні. Останні є домінуючими під час формування компетентного читача, здатного легко відтворювати, адаптувати та трансформувати почуту інформацію для виконання таких продуктивних читацьких

дій, які засвідчать його акмерівень на сьогоднішній день. Звичайно, такі моделі, схеми не повинні тяжіти над художнім словом, використовуватися тільки дозовано, із залученням інших прийомів для досягнення читацького результату та естетичного задоволення від художнього твору, його прочитання, аналізу, інтерпретування.

Наприклад, після розпочатої розмови на першому уроці перед учнями з'являється символ № 1, який нагадує «книгу», у якій нічого не записано, є «чисті листи». Для нас важливо з'ясувати: що вона собою символізує, про що розповідає, для чого необхідна людині, як «творюється» (не технічно, а як «народжується» художній твір) і хто є творцями (автор – письменник, читач(-і) – школяр(-і)). Після того додається символ «автор-письменник», «учень-читач», визначаються їхні ролі: перший «пише», створює умовні картини життя людей, подій, описує щось, передає почуття; а також на першому уроці кожен із суб'єктів літературної освіти має зрозуміти, що почуте/прочитане/поба-

чене він «оцінює», «висловлює свою думку, погляд, своє ставлення» тощо. Для реалізації останнього автор поступово додає необхідні елементи до поданої «книги»: № 2 – «автор-письменник» – А, № 3 – «учень-читач» – Ч, № 4 – «оцінка», «ставлення», «погляд» та ін., яка може збігатися в А і Ч або ні – № 5; звичайно, будь-який художній твір не може обійтися без дійових осіб, літературних персонажів, героїв; спочатку з'являється лише один (для малих жанрових форм), а потім декілька; А (письменник), Ч (читач), Г (герой твору) можуть бути оповідачами (символ № 6 – «О – типи оповідачів») та висловлювати свою думку, ставлення, давати оцінку (№ 7 «Оцінка, погляд, ставлення») одне одному, діям і вчинкам, висловлювати та аргументувати свій погляд відкрито, із використанням підтекстів тощо; кожен із них є носієм свого «настрою» – символ № 8 («Повітряна кулька настрою»), який залежить або від обставин життя, подій, спілкування, участі активної або/і пасивної в описаному, бути свідком чи учасником тощо.

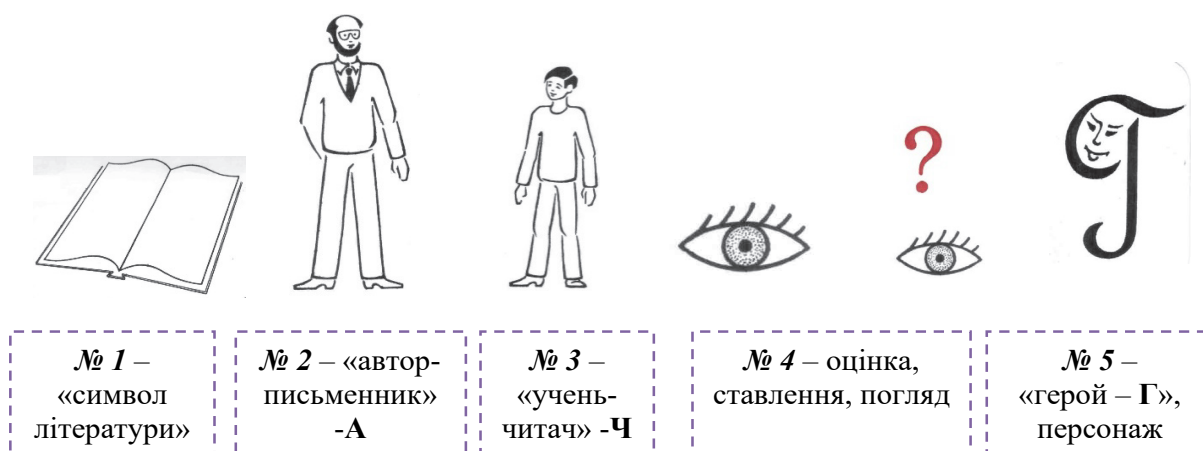


Рис. Елементи, з яких складаються логіко-семіотичні моделі (ЛСМ)

Джерело: складено автором самостійно й опубліковано (Шуляр В. І., 2012)

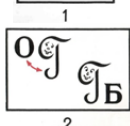
### № 6. «Типи «оповідачів» художнього твору»

**ОГ – я, ми, ти, ви**

- оповідачем може бути сам літературний персонаж, герой і вести оповідь/розмову тощо від свого імені – «Я», або – «Ми», «Ти», «Ви», що спостерігаємо найчастіше в оповіданнях.



- про подію можуть оповісти/розповісти одне одному герої, літературні персонажі;



- оповідачем є герой (літературний персонаж), який розповідає про інших дійових осіб від свого імені;



- оповідачем є автор, який веде розмову/оповідь із читачем і представляє описану картину життя, умовно змодельовані ситуації, літературних персонажів тощо.

*Джерело: складено автором самостійно й опубліковано (Шуляр В. І., 2012)*

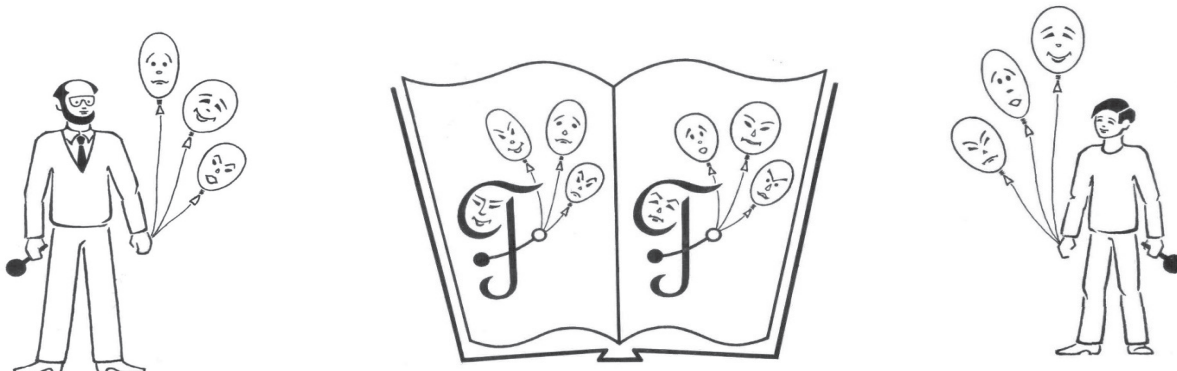
### № 7. «Оцінка, погляд, ставлення»



*Джерело: складено автором самостійно й опубліковано (Шуляр В. І., 2012)*

Автор (письменник) – А, Читач (учень) – Ч, Герой, персонаж – Г, які в художньому творі виражають своє ставлення до описуваного, дають оцінку вчинку/вчинкам, події/подіям, висловлюють погляд.

### № 8. «Повітряна кулька настрою»



*Джерело: складено автором самостійно й опубліковано (Шуляр В. І., 2012)*

Представлене вище пропонуємо учням-читачам поступово, принагідно, в ігрових ситуаціях, із використанням уривків художніх творів, які демонструють ту чи іншу якість літературного явища.

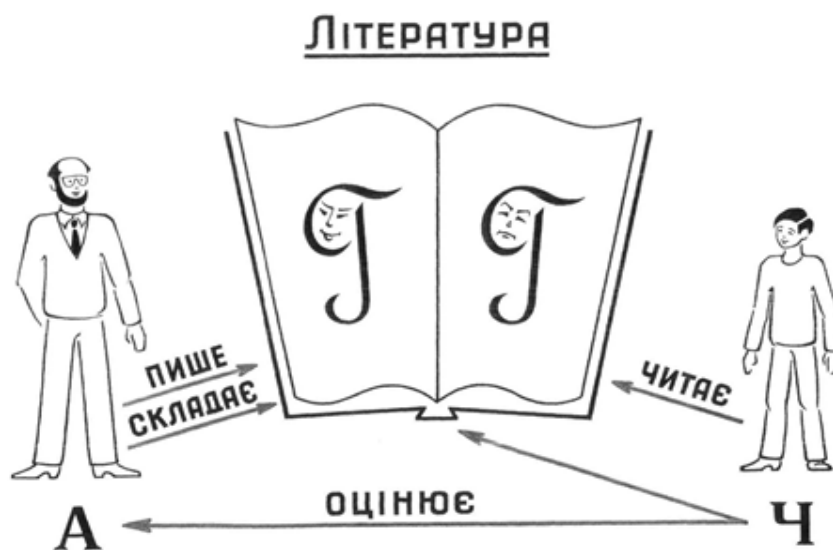
Наприклад, до першого уроку подається тільки такий варіант логіко-семіотичної моделі (ЛСМ) «Література» (№ 1) в динаміці, з поетапним і поелементним доповненням, потім ЛСМ № 2. «Художня література» – у такий же орієнтовно спосіб; наступні (ЛСМ – 3–5) додають учням-читачам розуміння, що в художньому творі і автор, і літературні персонажі, і учень-читач

можуть: висловити своє розуміння, їхній світ наповнений своїм «настроєм», мати власну позицію та погляд щодо описаного/прочитаного тощо, які не завжди мають збігатися (ЛСМ-3); умовно змодельована подія чи картина життя автором, від імені якого може вестися розповідь, або оповідачем є ліричний герой (особливо для ліричних творів), система подій подана в різному часовому та географічному форматі та просторі тощо (ЛСМ-4); умовно змодельовану картину життя письменник відбиває в тексті, скориставшись фактом/фактами зі свого життя або від когось почувтим/почути-

ми, а допомагає йому в цьому уява та домисел, завдяки яким у результаті використання мовних художніх засобів у свідомості читачів з'являється художній світ описаного з відповідними образами, власним ставленням до подій, людей, явищ, предметів природи тощо; знову це все відбувається в кожного індивідуально, оцінки й ставлення можуть як збігатися, так і бути особистісними; важливо кожному (оповідачеві-автору й учневі-читачу) зрозуміти одне одного,

прочитати підтекст зображеного, мати своє зрозуміння, щоб одержати естетичне задоволення від умовного діалогу, формувати художній і реальний світ, художнє мислення, художню свідомість тощо (ЛСМ-5); далі – ЛСМ. «Типи оповідачів» тощо.

Цілісні варіанти логіко-семіотичних моделей (ЛСМ) як результат спільної діяльності суб'єктів літературної освіти можуть матеріалізуватися в таких форматах:



*ЛСМ-1. «Література»*

*Джерело: складено автором самостійно й опубліковано (Шуляр В. І., 2012)*

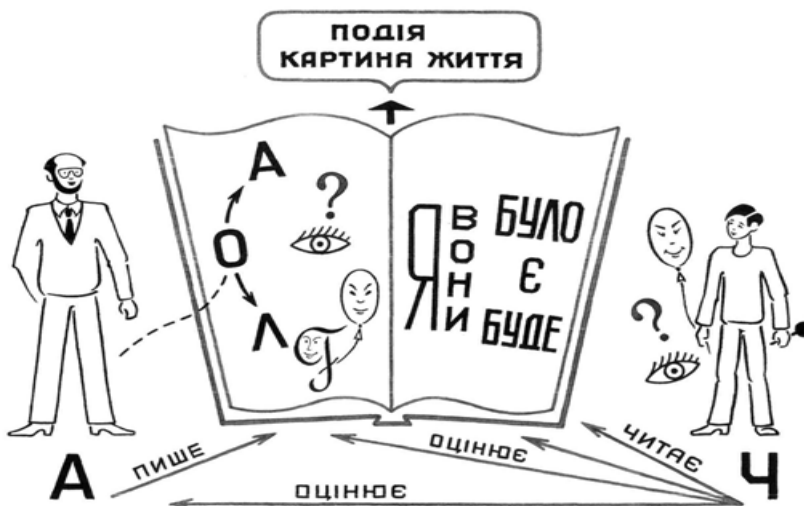


*ЛСМ-2. «Література»*

*Джерело: складено автором самостійно й опубліковано (Шуляр В. І., 2012)*



ЛСМ-3. «Література»



ЛСМ-4. «Література»



ЛСМ-5. «Література»

Джерело: складено автором самостійно й опубліковано (Шуляр В. І., 2012)



Розкриваючи питання «Художня література як мистецтво слова. Види мистецтва», пропонуємо учням уявити своєрідну прогулянку лісом. Під час екскурсії всі зупинилися на відпочинок біля крилатого гіллястого дерева. Повівав прохолодний вітерець. Кожен на хвилю закрив очі й уявив «своє дерево», яке розгалужувалося гілками, на першій було «написано» – «література», на другій – «живопис», потім кожен зробив свій напис на уявних гілках: «музика», «скульптура», «танок», «театр», «кіно» та ін. Кожен із цих видів мистецтва «живить» образ і почуття, які в кожного майстра матеріалізуються й реалізуються різними засобами. Письменник уявляє картину життя відтворює за допомогою слова, живописець – фарбами, пензлем, олівцем, у скульптора – камінь і різець, для актора – голос, міміка, жести, рухи тощо. І кожен із них є також оповідачем, який не лише сприймає побачене внутрішнім зором чи в реаліях життя був свідком або учасником, а й висловлює своє ставлення, дає оцінку, ніби вступає в розмову/дискусію/суперечку тощо. Кожен творить свій образ із деталей, фактів, додає свої штрихи.



У результаті з'являється наступна логіко-семіотична модель (ЛСМ) «Художня література серед інших мистецтв». Учням буде пропонувано прослухати/розглянути «картини життя», які кожен із митців подав читачеві/глядачеві/слухачеві по-своєму з використанням властивих тільки цьо-

му мистецтву засобів. За такого підходу учням-читачам буде легше усвідомити й поняття «художній образ». Від елементарних переходимо до складніших літературно-мистецьких і художніх явищ, про які ми розкажемо далі.

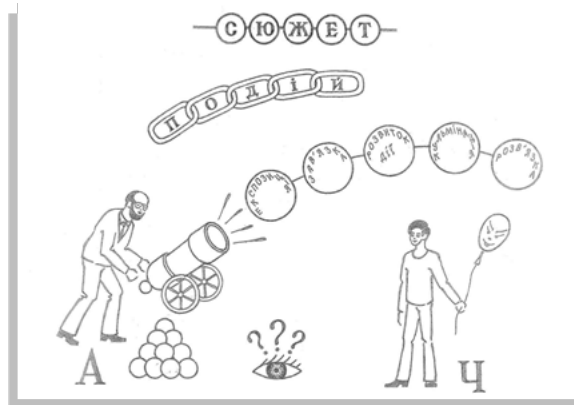
Під час вивчення теми «Іван Нечуй-Левицький. «Вітрогон» ознайомлюватимемо п'ятикласників із поняттям «сюжет» (Яценко Т. О., 2021, с. 28). Легше засвоїти теоретико-літературне поняття як базове для подальшого усвідомлення «змісту і форми художнього твору» буде можливим, якщо врахуємо вище описане. Пропонуємо учням уявити героїчне минуле козаків (перед цим вивчалися міфи, легенди, перекази та твори про історичне минуле) й умовно побувати «на полі бою», у козацькому коші під назвою «Сюжет». З учнями відразу з'ясуємо етимологію поняття: «Сюжѐт (фр. *sujet* – тема, предмет від лат – *subjectum* – підмет, суб'єкт) – 1) сукупність подій, дій, що визначають характер зображуваного; 2) система подій у літературному творі, через які письменник розкриває характери персонажів і весь зміст твору; 3) тема, об'єкт зображення в живописному, музичному творі і т. ін.».

Цінним у нашій методиці є етап віднайдення точного асоціативного зображення, яке «сигналізуватиме» про його змістове наповнення. Таким символічним малюнком-моделлю («образом» у ноосферній освіті) для названого поняття слугує «ланцюг», у який уписано слово «сюжет». Для учня-читача початкового рівня це «сигналізуватиме» про те, що «сюжет – це ланцюг подій» (див. ЛСМ. «Сюжет-1»). Звичайно, наступні елементи поглиблюватимуть знання, заповнюватимуть понятійно-термінологічне поле школярів і допомагатимуть формувати здатність до кваліфікованого розуміння й трансформування в читацьких діях, які матеріалізуються в художній продукт: оповідання з довільним розташуванням сюжетних елементів за вибором автора-читача. Поняття «тема твору» їм знайоме з початкової школи, уроків світової літератури та мови, тож складнощів для розуміння,

як показала практика, ми не маємо. А ось із поняттям «сюжет», його елементами та комбінаціями в конкретних художніх творах є потреба попрацювати. Вирішити цю проблему ми зможемо, якщо скористаємося перевіреними методичними приписами та логіко-семіотичними моделями різного типу.

Мандруючи уявним «полем битви» (ЛСМ. «Сюжет-1»), перебуваючи в «козацькому курені, коші» (ЛСМ. «Сюжет-2») чи складаючи «матрьошку», учні-читачі можуть в ігровій, а потім у діловій літературній і читацькій діяльності усвідомлювати низку понять про «сюжетні елементи»: «експозиція», «зав'язка», «кульмінаційний

момент», «розв'язка». Друга логіко-семіотична модель є цінною, на наше переконання, у тому плані, що може бути використана в динаміці на різних етапах уроку літератури: під час розгляду поняття «сюжет», вивчення та аналізу художнього твору, на етапі перевірки літературних знань (чи може учень самостійно прочитаний текст подати в логічній послідовності за автором у сюжетних елементах); під час уроку розвитку мовлення, де за заданим ланцюгом подій (сюжетних елементів) потрібно описати подію, умовно змодельовати картину життя, систему подій тощо. Подаємо деякі зразки ЛСМ. «Сюжет»:



ЛСМ. «Сюжет-1» – «Поле битви»



ЛСМ. «Сюжет-2» – «Козацький кіш»

Джерело: складено автором самостійно й опубліковано (Шуляр В. І., 2012)

Важливо під час формування компетентного читача демонструвати те чи інше літературно-мистецьке явище в розвитку (якщо цього і не вимагає програма). Наприклад, поняття «портрет» державна програма пропонує розглянути лише в 5 класі під час вивчення творчості Василя Короліва-Старого («Хуха-Маховинка»). Підручники подають лише елементарні відомості: «портрет у художньому творі – це словесний опис зовнішності персонажа. Може бути портрет живописний, коли чия-небудь зовнішність замальовується фарбами, олівцями, фломастерами або іншими засобами ...» (Мовчан Р. В., 2005, с. 79).

У системі завдань, яка запропонована автором підручника до творів, лише одне питання, пов'язане з формуванням названого поняття: «Знайди портрет Хухи в тексті. Чи відбиваються в рисах зовнішності та поведінці особливості характеру персонажа. Підтверди свою відповідь текстом» (Мовчан Р. В., 2005, с. 79). На початковому рівні, можливо цього й достатньо, але вчителю тоді треба це поняття розкрити ширше, щоб читачі-п'ятикласники могли зреалізувати завдання підручника.

Для цього наша методика передбачає введення додаткових елементів до «образонів» чи логіко-семіотичних моделей («модель»), які забезпечать сутнісне розуміння прийому в творчій діяльності письменника й учня-читача «портрет». До попередньої інформації про типи оповідачів додаємо й нову: про літературного персонажа може багато що розповісти читачеві портрет, у якому автор виділяє якусь деталь, штрих

(ЛСМ. «Оповідач-портрет»). Прочитання їхніх підтекстів допомагає читачам довідатися щось нове про людину, по-новому її побачити, формує відповідне враження і ставлення, здатність висловити власну думку про сприйняття/прийняття, оцінити, заргументувати свій погляд. Наприклад, І. С. Нечуй-Левицький у повісті «Микола Джеря» через портретну галерею головного персонажа – Миколи – зміг представити внутрішньому зорові читачів ціле життя героя через одну яскраву деталь – очі. Увиразнити оповідання про життя, умови, соціальний стан, світ захоплення людини можна через подання опису інтер'єру (ЛСМ. «Оповідач-інтер'єр»). Яскравим прикладом зазначеного є опис інтер'єру кімнати, де обідає сім'я, через виокремлення образу «голого борщу» в тарілці, що відбиває умови проживання (оповідання Тимофія Бурдуляка «Дід Макар»).

Такі прийоми можуть бути урізноманітнені, якщо учням-читачам пропонувати через модель, або «образон», передати зміст художнього твору за принципом використання логіко-семіотичного моделювання побачених картин життя учнем-читачем із використанням деталей (ЛСМ «Оповідач-деталь»). Це допоможе вчителю прочитати підтексти сприйняття/несприйняття школярами їхньої оцінки вивченого твору та ставлення до нього. Наприклад, за творчістю Івана Карпенка-Карого учень запропонував таку модель, яка допомагає прочитати авторську позицію читача до художнього твору, що вивчався:

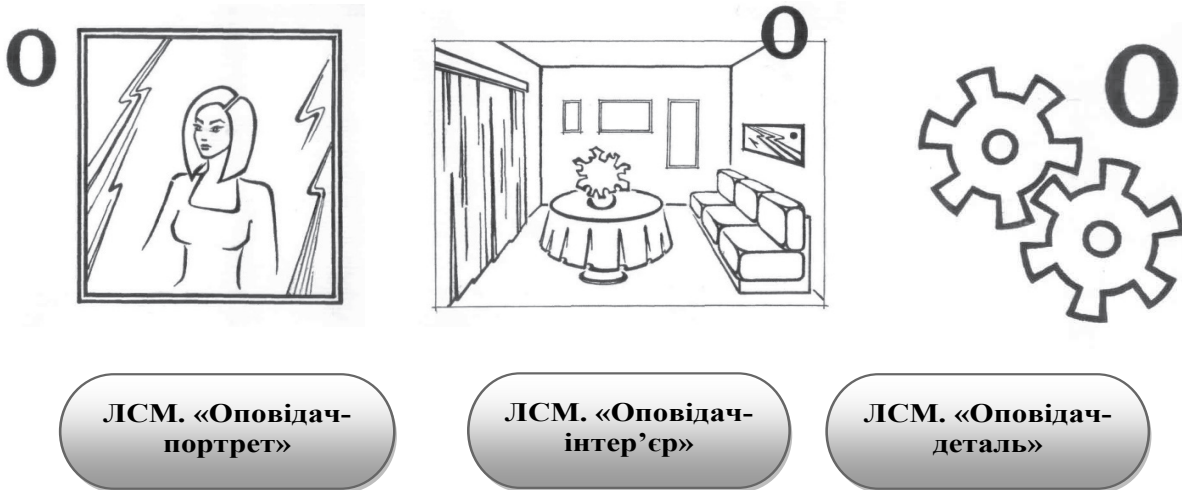


*Образ Калитки, Пузиря «з надією», що це господарі, з такими деталями: «ліки-шанс», зелений лист – віра в краще майбутнє, «горе від розуму», від тих, хто аналізує прочитане/побачене/почуте однозначно й безапеляційно; від тих, хто виявляє своє ставлення до описаного без аргументів; не все вимірюється гаманцем, можна бути і в старому халаті, аби дії твої були спрямовані на добро (зелений лист).*

*(За творчістю І. К. Карпенка-Карого) –*

**М. К., учень 10 класу.**

*Зразки логіко-семіотичних моделей (до «Типи оповідачів»)*



*Джерело: складено автором самостійно й опубліковано (Шуляр В. І., 2012)*

Тепер ми можемо сподіватися, що підлітки в основній школі зможуть глибше розуміти стилістичну роль описів (портретних, пейзажних, інтер'єрних, екстер'єрних) у тканині художнього твору, доцільність і необхідність деталей, умонтованих письменником в описи, віднаходити відкритий і прихований їхній підтекст, розуміння їхньої ролі у творенні художнього образу.

Для цього маємо подати старшокласникам види портретних описів, зокрема: паспортний, абстрактний, динамічний. Назване необхідно в динаміці звізуалізувати, щоб учень міг зрозуміти механізми творення за допомогою опису художнього образу літературного персонажа.

Коментар до запропонованих логіко-семіотичних моделей «Портрет»:



Одним із шляхів проникнення в тканину художнього тексту та осмислення термінів є використання опорних схем, моделей літературознавчих явищ, понять тощо. Таким поняттям є «портрет». За модельною програмою (Яценко Т. О., 2021, с. 13) під час вивчення творчості Лесі Українки, зокрема казки «Лелія», передбачено вивчення початкових відомостей про поняття «портрет», яке згодом поглиблюється. Продемонструємо це на прикладі творчості І. С. Нечуя-Левицького. Роль «портрета» в розкритті характеру, внутрішнього світу персонажів стає зрозумілою учням-чи-

тачам у процесі їхнього «занурення» в текст. Паралельно створюємо динамічну модель «Портрет», яка оживатиме на очах учнів-читачів із кожним проникненням у тканину художнього твору. Паспортний портрет, або докладний опис, дає уявлення читачам про зріст, колір волосся, очей, шкіри, форму обличчя, носа, рук, ніг, усієї постаті героя. Але в такому типі портрета письменник усе одно виділяє якусь особливість-ознаку, і підтекст цієї деталі може бути відкритий або/і прихований, щось додавати до сприйняття персонажа. Фіксуємо це в LSM-1. «Портрет».

№ 2



Динаміка (від гр. – сильний, сила), динамічний – здатний до руху, розвитку, видозміни. Динамічний портрет передає внутрішній стан людини через зображення жестів, рухів, поз, виразу обличчя, очей, уст. З одного боку, щільно нанизані

характеристики-деталі/штрихи мають підкреслити безсторонність, об'єктивність зображення, а з другого – у них виявляється погляд автора, його емоційна оцінка персонажа (ЛСМ-2 «Портрет»).

№ 3



Джерело: складено автором самостійно й опубліковано (Шуляр В. І., 2012)

У ЛСМ-3. «Портрет» – абстрактний (від лат. – відтягнення, відвернення). У моделі наявні пропуски, маємо з'ясувати, який же опис є середнім, проміжним, так би мовити, у зображенні героїв. Це абстрактний портрет, який передбачає виділення з усіх ознак, властивостей предмета ознаку/ознаки, які є основними чи найзагальнішими для одного чи багатьох людей; словесний малюнок не є конкретним, описує взагалі, наприклад: *веселий, сумний, сміливий, кременний, височенний*. Часто такі загальні оцінки письменники доповнюють авторськими порівняннями, витриманими в традиціях народного епосу: «поцілував дитину і блідий, як смерть, сумний, як осіння ніч, вийшов із хати»; «... вся його (Миколи) тверда душа розтопилась, як віск на га-

рячому вогні» (за І. С. Нечуєм-Левицьким, «Микола Джеря»).

Зробивши відповідні доповнення, матимемо цілісну логіко-семіотичну модель «Портрет». Вона допомагає учням-читачам усвідомлено сприймати і розуміти необхідність уведення в тканину художнього твору різнопланових описів, щоб бути об'єктивним в емоційних оцінках описуваного, побаченого чи/і почутого. Такий підхід умотивовує до необхідності читати описи, не пропускати їх, дає учням-читачам можливість відчувати естетичну насолоду, формувати читацьку пильність, бути вдумливим читачем, який здатний заглибитись як у зміст, так і форму твору.

Після такої підготовки учні-читачі можуть виконати завдання адаптивного

типу з конструювання відповіді, а не тільки репродуктивного характеру. Наприклад, у 8 класі вивчається творчість Михайла Коцюбинського та його повість «Дорогою ціною». Учням пропонуємо виписати зразки портретних описів, проаналізувати їхню роль у художньому творі, а потім увести нову сюжетну лінію з портретними описами, наприклад, «Остап і Соломія в Задунайській Січі», або створити словесний портрет до образу Соломії за висловом із листа української письменниці Наталі Кобринської до Михайла Коцюбинського: «... Соломія – то джерело під час спеки ...». Для творчого рівня – підготувати монолог Остапа за висловом: «... моє життя списане на спині» або сцену з діалогами, ремарками тощо за повістю «Дорогою ціною» М. М. Коцюбинського.

У старшій школі важливо продовжити осмислення літературного процесу, розвиток жанрово-стильової манери письма митця(-ів), вибудовувати співпрацю з художнім твором із урахуванням психологічних особливостей старшокласників, специфіки літератури в умовах профільної диференціації. Окрім роботи із запропонованими моделями, доречно залучати старшокласників до їхньої власної участі в утворенні схожих моделей, пробуджувати бажання вибудовувати свої асоціативні ряди, аксіологічні, літературознавчі чи іншого формату. Важливо, щоб учні-читачі могли складні літературні явища не тільки візуалізувати теоретично, а на базі власного, набутого літературного та життєвого досвіду вибудовувати траєкторії свого становлення, акмерозвитку.



За державною програмою старшокласники з поняттям «імпресіонізм» уперше ознайомлюються під час вивчення творчості Михайла Коцюбинського взагалі та новели «Intermezzo» зокрема для формування власне уявлення про імпресіонізм у літературі та образотворчому мистецтві. Як показала практика, таке вивчення названого поняття є досить складним завданням. Новела «Intermezzo» здебільшого є неприйнятною, важко зрозуміти той стан, який

описав письменник. На наше переконання, такі складні теоретико-літературознавчі явища маємо допомагати осмислювати старшокласникам, спираючись на їхній життєвий досвід. Для цього моделюємо життєву ситуацію, пропонуємо школярам від побаченого або/і почутого висловити свої враження та почуття. Звичайно, тут дуже важливо, щоб ситуація була особистісно важливою та наближеною до інтересів старшокласників. Наприклад, ви побували на екскурсії

за кордоном, змогли самотійно піднятися на Говерлу чи Еверест. Для глибшого пробудження вражень рекомендуємо старшокласникам переглянути відеофрагменти до запропонованої ситуації за покликанням:

[http://www.youtube.com/watch?v=A3XYScNex\\_k&feature=related](http://www.youtube.com/watch?v=A3XYScNex_k&feature=related), або сюжет «зрив»: <http://www.youtube.com/watch?v=DLdWhdSP5Tg&NR=1>.

Тепер доречно подавати первісне значення поняття «імпресіонізм». Формування компетентного, кваліфікованого та інтелігентного учня-читача буде реальним, якщо озброїти його теоретико-літературними поняттями. Для цього пропонуємо програму осягнення/заповнення понятійно-термінологічного поля, яку вибудовували з урахуванням психолого-педагогічних особливостей суб'єктів/об'єктів діяльності та опрацювання.

### Орієнтовна основа дій учня-читача за компетентнісно-діяльнісною стратегією

*«пояснення – усвідомлення»,  
«разом – самотійно»:*

**1. Запам'ятовування змісту художнього твору, термінів:** з'ясування етимології → розуміння первинної семантики → грамотне формулювання → представлення через образ, символ.

**2. Усвідомлення змісту художнього твору, літературознавчих термінів через умотивування:** від тексту до поняття: від поняття до тексту – від нього до внутрішньої та зовнішньої потреби, закінчуючи виявом у досвіді читача: «це треба знати/запам'ятати для того, щоб...».

**3. Осмислення змісту художнього твору, літературознавчих термінів у зв'язку з літературною практикою:** виконання системи компетентнісно зорієнтованих запитань, задач і завдань.

**4. Вироблення навичок оперування** фактами з художнього твору, прикладами, літературознавчими термінами: структурування фрази, речення, тексту відповіді учня-читача.

### художнього твору та формування теоретико-літературної компетентності учнів-читачів:

**а) рівень сприйняття (рецептивний) і розпізнавання:** відгук/реакція на прочитане; здатність переказати в різний спосіб зміст прочитаного; висловити особисту елементарну оцінку/ставлення до літературних героїв, подій, автора тощо;

**б) рівень відтворення (репродуктивний):** наведення прикладів із твору; виявлення нових ознак, які збагачують поняття; «упізнавання» за художнім твором понять, літературознавчих явищ; обґрунтування своєї реакції, ставлення, оцінки до описаного та ін.;

**б) рівень конструювання:** «добудова» знайомого/ незнайомого тексту: введення іншої(-их) сюжетної(-их) лінії(-ій), персонажів, конструювання реплік, описів різного виду тощо; назви теоретико-літературних понять, які було вилучено; моделювання (колективне, групове, парне, індивідуальне) сюжетних ситуацій, доповнення/відтворення змісту художнього твору в різні способи, літературознавчого явища; колективне/індивідуальне складання тексту за визначеними ознаками поняття; конструювання логіко-семіотичних моделей за прочитаним художнім твором, вивченим теоретико-літературним поняттям, укладання таблиць, схем, діаграм тощо;

**в) рівень творення:** конструювання цілісного тексту за вивченим художнім твором; складання власного оригінального тексту; написання художньо-творчої роботи з урахуванням родово-жанрово-стильової манери письма (за вибором автора, відповідно до рівня реакції на художній твір, розвитку читацьких умінь, досвіду (життєвого й читацького)).

Для зразка наведемо тексти, у яких яскраво відбита жанрово-стильова манера письма, наприклад, «імпресіонізм». Ось як враження від життєвої події, яка відбулась у ліричних персонажів, передано в їхніх текстах:

### Рівні виконання програми вивчення

## І. КИЇВСЬКЕ INTERMEZZO (враження після екскурсії до Києва)

*Дійові особи:*

Моя утома, Радість, Вона, Київ

*Лишилось тільки ще спакуватись... а було одне з тих незчисленних «треба», які мене так утомили і не давали спати. Скоро іспити, багатогодинна підготовка... Як хочеться додому, до любих батьків і сестри. Але знову «треба»... Спокушає незвідане, яке вперше має відбутися. Дарма, чи те «треба» мале, чи велике, – вагу те має, що кожен раз воно вимагає уваги, що не я ним, а воно мною вже керує. Цей багатоголовий звір полонить тебе. Хоча б хвилинку спокою, забуття. Я утомилася... Життя безупинно і невблаганно йде на мене. І я відчуваю, що відбитися не можу від нього. Я мушу їхати до Києва... Квитки придбані!*

*Потяг летів, повний людського гаму. Здавалося, місто витягує в поле свою залізну руку за мною і не пускає. Я мчуся далі. Колеса поїзда тоді трах-таррах...*

*Очі стежать за краєвидом, який посеkundно змінюється. Приїхала. Шоста година ранку. Прохолодно.*

*На київському вокзалі людно. Усі кудись поспішають, я ніби вливаюсь у цей натовп. Як хочеться скоріше доїхати до станції юннатів, щоб трохи відпочити. Знову втома вливається в моє тіло...*

*Скільки всього невідомого. Метро, ескалатор, фунікулер... Страх... Я ж ніколи там не була, я ж ніколи на ньому не їздила. Але вмить все змінилось. На душі стало легко, камінь спав.*

*Ось я і в кімнаті. Знов потрібно поспішати, знайомитися з невідомим. Осінь. Золота осінь. Навкруги все жовте, коричневе, червоне. Як гарно. Я милуюся цією красою, і на серці стає радісно. Київ! Який він чистий, чудесний, чарівний! Кожний камінець, кожне деревце ніби нашіптує історію нашого народу. Як хочеться до всього доторкнутись і відчути все те, що відбувалося до мене, до моїх батьків. Ось Софіївський собор, Києво-Печерська лавра. Де я тільки не побувала!.. І в театрах, і в музеях. Скільки всього нового й цікавого побачила і почула. На душі приємно, радісно, але знову втома. Пізно я повертаюся додому. Приходила, овіяна духом історії.*

*Дні мої минали швидко. З ранку до вечора ходила по місту, бо так хотілося більше всього оглянути. У цьому допомагала Вона, сповнена бажання про все розповісти і показати. Невисока, здається, зовні спокійна, але з невгамовною енергією. Коли йдеш з Нею, то ледве встигаєш. Ніби хоче наздогнати мить, а ти змушена не відстати. Я розумію її. Вона живе цим: любов'ю до історії, мистецтва, культури. І прагне ввести нас у цей світ, щоб він зцілив комусь зранену душу або заспокоїв чи надав сили вірити й сподіватися.*

*Я знову втомилася... Але бачачи її якийсь одухотворений вогник, запалююся до самого кінця і це дає сили витримувати той заданий Нею темп осягнення духовної краси древнього Києва. І саме зараз розумію, що ця мить швидкоплинна, ніколи не повториться. Тому зовсім не шкодую, що поїхала з Нею. Я переборюю свою втому... Допомагає мені Вона і стародавній красень Київ. Як добре, що хоч на декілька днів я забула про ті щоденні турботи студента-початківця, які покинула там...*

\*\*\*

*Так пролітали дні мого Київського intermezzo серед людної, захопливої краси і чистоти старовинно-сучасного міста-града. І благословенна я була між золотим сяйвом сонця і куполів, під жовтогарячим подихом осені і теплих посмішок киян, підтримувального погляду її. Благословен був спокій моєї душі!*

*З-під старої сторінки життя визирала нова і чиста...*

*Коли станеться таке чудо, то се буде Ваша заслуга, Учителю...*

**К. Ш-Т.**



**II. ЧЕРНІГІВСЬКЕ INTERMEZZO**  
*(завдання Всеукраїнського конкурсу  
 «Учитель року - 2000»)*

*Присвячую Чернігівщині*

**Дійові особи:**  
 Моя втома, Він, Спів, Усмішки

*Лишилось тільки спакуватись ... Се було одне з тих незчисленних «треба», які мене так утомили і не давали спати. Дарма, чи те «треба» мале чи велике, але воно вимагає щоразу уваги, і вже не я, а воно мною керує. Цей багатоголовий звір полонить тебе. І він же утягнув у Всеукраїнський конкурс... Хоча б на часинку спокою, забуття. Я втомився ... А життя невпинно й невблаганно йде на мене. І я відчуваю, що не можу від нього відбитися. Не можу бути самотнім і не їхати ... на конкурс ...*

\*\*\*

*Поїзд летить назустріч невідомості. Мене дратує непевність, бринить у мені не перший день: невже я вирвусь із суєти й увійду в новий творчий неспокій, світ, і він захопить і затягне мене знову. А душа вгамує спрагу від спілкування з мудрими й інтелегентними людьми ...*

*Колеса поїзда тоді трах-таррах, трах-тарарах ... Куди ти їдеш?..*

*Очі розгублено спостерігають за зміною краєвидів. Нарешті, я на місці.*

*Замість ошатної будівлі, зустріла непоказна оселя. Одинадцять кімнат облягають мою. От я сам. Навкруги ні душі. Тихо й безлюдно. Але я щось чую за стіною. Хтось вовтузиться. Воно мені чомусь не заважає. Виявляється, то Він. Волосся, укрите вже памороззю, а очі такі молоді-молоді ... Випромінюють оптимізм і радість. Перша зустріч мене заспокоїла, а так боявся залишитися на самоті. Протягнуто руку. Міцний і щирий потиск, і він, сподіваюся, назавжди!*

\*\*\*

*На хвилинку зімкнув очі. Чую якісь розмови, сміх. Не хочу нікого бачити. Чіпке вухо виявляє запальний спів на прикарпатський мотив ... На душі стає легше. Розплющую очі. А переді мною одна, дві, ... одинадцять, дванадцять ... Посмішок! І такі вони милі, щирі, привітні. З того посіву зійшла з душі та тіла втома. Се було прекрасно!*

\*\*\*

*Так пролітали дні мого Чернігівського intermezzo серед усмішок, тиші й чистоти. І благословен я був між золотим сонцем й зеленою землею. Благословен був спокій моєї душі.*

*Коли станеться чудо, то се буде ваша заслуга, колеги-конкурсанти, журі, організатори, громадськість, колектив 20-ї школи і мій 10-Б.*

*Ще одна усмішка зірвалася з вуст глядачів. Ось вона торкнулася мене. Бачите! Йду поміж Люди. Душа готова, струни тугі, налажені, вона вже грає ...*

*Миколаїв-Київ-Чернігів, 2000 р.*

**В. Ш.**

Вище назване підводить нас до розуміння поняття «компетентнісно-діяльнісне заняття». Таке заняття має вибудовуватися з урахуванням 11 ключових компетентностей і наскрізних умінь, читацької компетентності та 5 компонентів літературної компетентності, навчальних ситуацій і 4 груп очікуваних результатів

навчання учнів-читачів. Компетентнісно-діяльнісне заняття з літератури, у нашому розумінні, може мати таке визначення: гнучка цілісна динамічна система взаємопов'язаних ключових компетентностей, наскрізних умінь, структурних компонентів читацької компетентності та педагогічних (едукативних, освітніх) ситуацій, які узгоджуються з групою результатів навчання учнів-читачів, а також зі складовими моделі компетентного учня-читача й учителя-словесника, компонентів заняття.

Суб'єкти КД ЛЗ діалогічно взаємодіють між собою за етично-ціннісними нормами у відносно стабільному часо-просторовому середовищі з чітко визначеною або доцільно необхідною кількістю школярів відповідно до заданої/визначеної кожним системи навчальних цілей для досягнення свого результату, акмерозвитку як Я-особистості.

Цінними є групові завдання-проекти, які учні-читачі можуть виконати упродовж року та презентувати їх під час читацької/учнівської конференції чи в позакласний час перед школярами освітнього закладу, батьками, громадськістю. Важливо, щоб кожен міг зреалізувати свої можливості, виявити своє творче й читацьке Я. Темати можуть бути культурологічні проекти для колективного та індивідуального виконання:

1. *Літературно-мистецька мапа Миколаївщини (українською, російською, англійською мовами).*

2. *Літературно-мистецька мапа України (українською, російською, англійською мовами).*

3. *Літературно-мистецька мапа Європи (українською, російською, англійською мовами).*

4. *Літературно-мистецька мапа світу (українською, російською, англійською мовами).*

5. *Мультимедійна подорож: віртуальна лекція за експозиціями музею письменника.*

6. *Мультимедійний фотоальбом життя і творчості письменника.*

7. *Мультимедійний фотоальбом: лауреати Шевченківської премії (література).*

8. *Мультимедійний фотоальбом: лауреати Нобелівської премії (література).*

9. *Літературно-мистецька мапа Миколаївщини (українською, російською, англійською мовами).*

10. *Літературно-мистецька мапа України (українською, російською, англійською мовами).*

11. *Літературно-мистецька мапа Європи (українською, російською, англійською мовами).*

12. *Літературно-мистецька мапа світу (українською, російською, англійською мовами).*

13. *Мультимедійна подорож: віртуальна лекція за експозиціями музею письменника.*

14. *Мультимедійний фотоальбом життя і творчості письменника.*

15. *Мультимедійний фотоальбом: лауреати Шевченківської премії (література).*

16. *Мультимедійний фотоальбом: лауреати Нобелівської премії (література).*

Запропоновані автором навчальні ситуації та фрагменти моделей уроків літератури переконливо довели свою спроможність. Вони враховують як психолого-педагогічні, методичні, так і фізіологічні, санітарно-гігієнічні та валеологічні аспекти сучасного заняття. Кожне із запропонованих поєднує традиційні методи, прийоми та форми організації читацької діяльності школярів. Такий підхід забезпечить інноваційну літературно-мистецьку діяльність. У сукупності вони сприятимуть креативному розвитку суб'єктів едукативного процесу в системі літературної освіти.

Отже, наголошуємо на значущості проблеми валеологізації підготовки учнів-читачів у контексті використання музикотерапії на заняттях із літератури як педагогічної інновації. У подальшому буде розглянуто потенціал музикотерапії в системі літературної освіти, акцентовано на прийомах реалізації музикотерапії під час занять із літератури.

Отже, наголошуємо на значущості проблеми валеологізації підготовки учнів-читачів у контексті використання музикотерапії на заняттях із літератури як педагогічної інновації. У подальшому буде розглянуто потенціал музикотерапії в системі літературної освіти, акцентовано на прийомах реалізації музикотерапії під час занять із літератури.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Алексєєнко І. В. До проблеми конструювання змісту уроку іноземної мови в старшій школі / І. В. Алексєєнко // Проблеми сучасного підручника : зб. наук. праць / [ред. кол., головн. ред. В. М. Мадзігон; наук. ред. О. М. Топузов]. – К. : Пед. думка, 2011. – Вип. 11. – С. 437–446.
2. Державний стандарт базової середньої освіти (Постанова КМ України від 30 вересня 2020 р., № 898). – Київ. – 47 с.
3. Княжева І. А. Алгоритм конструювання лекційних занять у професійній підготовці майбутніх фахівців у галузі дошкільної освіти / І. А. Княжева / Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського. – Одеса, 2019. – Вип. 3. – С. 71–76. DOI: <https://doi.org/10.24195/2617-6688-2019-3-10>.
4. Мовчан Р. В. Українська література : підручник для 5-го класу загальноосвіт. навч. закл. / Р. В. Мовчан. – К. : Генеза, 2005. – 240 с.
5. Модельна навчальна програма. «Українська література. 5–6 класи» для закладів загальної середньої освіти // Яценко Т. О., Качак Т. Б., Кизилова В. В., Пахаренко В. І., Дячок С. О., Овдійчук Л. М., Слижук О. А., Макаренко В. М., Тригуб І. А. [Рекомендовано МОН України, наказ від 12.07.2021, № 795]. – Київ, НАПН України, 2021. – 70 с.
6. Солдатова І. Н. Конструирование ситуаций выбора: уровень технологий // И. Н. Солдатова / Информ-образование. – № 2. – 2016. – С. 114–121.
7. Халілова С. Е. Порівняльний аналіз умінь проектування, конструювання і моделювання // С. Е. Халілова / Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України. Серія : Педагогіка, психологія, філософія, 2014, 199 (1). – С. 403–408.
8. Шуляр В. І. Валеологічні стратегії сучасного уроку літератури в умовах природовідповідної (ноосферної) освіти : науково-методичний посібник / В. І. Шуляр. – Миколаїв : ОППО, 2012. – 152 с.

**МЕТОДИЧЕСКИЕ СТРАТЕГИИ И ТАКТИКИ ВАЛЕОЛОГИЗАЦИИ  
СОВРЕМЕННОГО УРОКА ЛИТЕРАТУРЫ/ ЗАНЯТИЯ ПО ЛИТЕРАТУРЕ**

(статья третья)

**3. Методические модели (учебные ситуации)**

**уроков литературы/занятий по литературе валеологического направления**

*Автор статьи предложил возможные варианты конструирования моделей учебных ситуаций в системе литературного образования школьников на принципах компетентностного, деятельностного и личностно ориентированного подходов. Модели согласуются с утверждённым «Державним стандартом базової середньої освіти» и модельными программами, которые утверждены МОН Украины. Подано смысловое наполнение понятий: «логико-семиотическая модель», «учебная ситуация», «компетентностно-деятельностное занятие по литературе». Заинтересованным читателям предложена программа ориентировочных действий ученика-читателя для работы с художественным произведением и осмысления теоретико-литературных понятий. Программа выстроена с учётом технологических особенностей. Она включает развёрнутый вариант действий субъектов литературного образования и сжатый ООДЧ (ориентировочная основа действий ученика-читателя).*

*В статье представлен набор возможных учебных ситуаций, на основе которых будет сконструировано изучение того или иного понятия или/и модели самого занятия по*

литературе. Учебные ситуации репрезентованы таким образом: «типы рассказчиков художественного произведения», «точка зрения автора», «настроение» художественного произведения», «литература как искусство слова», «художественная литература и виды искусства», «сюжет художественного произведения», «портрет и его виды», «импрессионизм». Автор привёл примеры импрессионистических произведений, которые были подготовлены в результате реализации предложенных учебных моделей.

Представленные автором учебные ситуации и фрагменты моделей уроков литературы убедительно доказали свою действенность. Они учитывают как психолого-педагогические, методические, так и физиологические, санитарно-гигиенические и валеологические аспекты современного занятия. Каждое из предложенного объединяет традиционные методы, приёмы и формы организации читательской деятельности школьников. Такой подход обеспечит инновационную литературно-художественную деятельность. В совокупности они будут содействовать креативному развитию субъектов эдукативного процесса в системе литературного образования.

Подчеркиваем, что проблема валеологизации учеников-читателей приобретает значимость в контексте использования музыкотерапии на занятиях по литературе в качестве педагогической инновации. В дальнейшем будет рассмотрен потенциал музыкотерапии в системе литературного образования, сделан акцент на приёмах реализации музыкотерапии во время занятий по литературе.

**Ключевые слова:** импрессионизм; компетентностно-деятельностное занятие по литературе; литература как искусство слова; логико-семиотическая модель; «настроение» художественного произведения; портрет и его виды; сюжет художественного произведения; типы рассказчиков художественного произведения; точка зрения автора; учебная ситуация; художественная литература и виды искусства.

## STRATEGIES AND METHODS FOR VALEOLOGIZATION OF A MODERN LITERATURE LESSON

(article three)

### 3. Methodological models (educational situations) of valeological literature classes

(article three)

**Shuliar Vasyl,**

Doctor of Pedagogical Sciences,  
Director of Mykolaiv In-Service Teachers Training Institute  
Associate Professor of Department of Theory and Methods  
of Language, Literature, Art and Aesthetic Education  
Mykolaiv In-Service Teachers Training Institute  
4-a Admiralska Street, 54001, Mykolaiv, Ukraine  
vasyl.shuliar@moippo.mk.ua.

The author of the article suggested possible options for modeling learning situations within the system of literary education on the basis of competence, activity, and personality-oriented approaches. The models are consistent with the approved «State Standard of Basic Secondary Education» and curriculums approved by the Ministry of Education and Science of Ukraine. The meanings of such concepts as «logical semiotic model», «learning situation», «competence-oriented Literature lesson» are given. Interested readers are given a plan of action to work with the literary piece of art and an understanding of theoretical literary concepts.

*The program is built taking into account technological features. It contains a detailed action plan for the participants of literary education and a short approximate action scheme for a reader. The article presents a set of possible learning situations, on which the literature lesson will be constructed. Learning situations are represented as follows: «types of narrators of the literary work», «an author's point of view», «a mood» of the literary work, «literature as art», «plot of the literary work», «types of portraits», «impressionism».*

*The author cited samples of impressionist literary works, which were selected for the implementation of the proposed educational models.*

*We have pointed out that the issue of valeologizing of reading students becomes important in the context of the use of music therapy along with literature in classes. It will be considered later the potential of music therapy in the system of literary education. We will focus on implementing methods of music therapy during literature classes.*

**Keywords:** *a mood of a literary work; author's point of view; competence-action literature lesson; educational situation; impressionism; literature as art; logical and semiotic model; plot of the literary work; types of narrators; types of portraits.*

## REFERENCES

1. Aliksieienko, I. V. (2011). Do problemy konstruiuvannya zmistu uroku inozemnoi movy v starshii shkoli [On the problem of constructing the content of a foreign language lesson in high school]. *Problemy suchasnoho pidruchnyka*, vyp. 11, 437–446. K.: Ped. dumka (ukr).
2. *Derzhavnyi standart bazovoi serednoi osvity* [State standard of basic secondary education] (Postanova KM Ukrainy vid 30 veresnia 2020 r., № 898) [Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine of September 30, 2020, № 898]. Kyiv (ukr).
3. Khalilova, S. E. (2014). Porivnialnyi analiz umin proektuvannya, konstruiuvannya i modeliuvannya [Comparative analysis of design, construction and modeling skills]. *Naukovyi visnyk Natsionalnoho universytetu bioresursiv i pryrodokorystuvannya Ukrainy. Seriya: Pedagogika, psykholohiia, filozofii*, 199 (1), 403–408 (ukr).
4. Kniazheva, I. A. (2019). Alhorytm konstruiuvannya lektsiinykh zaniat u profesiinii pidhotovtsi maibutnikh fakhivtsiv u haluzi doshkilnoi osvity [Algorithm for designing lectures in the professional training of future specialists in the field of preschool education]. *Naukovyi visnyk Pivdenoukrajnskoho natsionalnoho pedagogichnoho universytetu imeni K. D. Ushynskoho*. Odesa, vyp. 3, 71–76. DOI: <https://doi.org/10.24195/2617-6688-2019-3-10> (ukr).
5. Movchan, R. V. (2005). *Ukrainska literatura: pidruchnyk dlia 5-ho klasu zahalnoosvit. navch. zakl.* [Ukrainian literature a textbook for 5th grade general education]. K.: Heneza, 63 (ukr).
6. Shuliar, V. I. (2012). *Valeolohichni stratehii suchasnoho uroku literatury v umovakh pryrodovidpovidnoi (noosfernoi) osvity* [Valeological strategies of a modern literature lesson in the context of natural (noospheric) education]. Mykolaiv : OIPPO (ukr).
7. Soldatova, I. N. (2016). Konstruirovaniie situacij vybora: uroven' tehnologij [Designing choice situations: technology level]. *Inform-obrazovanie*, 2, 114–121 (rus).
8. Yatsenko, T. O., Kachak, T. B., Kyzyl'ova, V. V., Pakharenko, V. I., Diachok, S. O., Ovdiihuk, L. M., Slyzhuk, O. A. & at all. (2021). *Modelna navchalna prohrama. «Ukrainska literatura. 5–6 klasy» dlia zakladiv zahalnoi serednoi osvity* [Model curriculum. «Ukrainian literature. Grades 5–6» for general secondary education institutions]. [Rekomendovano MON Ukrainy, nakaz vid 12.07.2021, № 795]. Kyiv, NAPN Ukrainy (ukr).

УДК 371.26+372.851+378.51.14

DOI: <https://doi.org/10.54662/veresen.3.2021.02>

**Ірина Римар,**

ORCID iD 0000-0003-2907-409X

учитель математики 2 категорії

Миколаївська гімназія № 4

вул. Лазурна, б. 48, 54058, м. Миколаїв, Україна

[ane4karymar@gmail.com](mailto:ane4karymar@gmail.com)

**Наталія Махровська,**

ORCID iD 0000-0001-9603-6902

кандидат фізико-математичних наук,

доцент кафедри теорії й методики

природничо-математичної освіти та інформаційних технологій

Миколаївський обласний інститут

післядипломної педагогічної освіти

вул. Адміральська, 4-а, 54001, м. Миколаїв, Україна

[natalya.makhrovska@moipppr.mk.ua](mailto:natalya.makhrovska@moipppr.mk.ua)

**Ганна Погромська,**

ORCID iD 0000-0002-6779-3995

кандидат педагогічних наук,

доцент, доцент кафедри теорії й методики

природничо-математичної освіти та інформаційних технологій

Миколаївський обласний інститут

післядипломної педагогічної освіти

вул. Адміральська, 4-а, 54001, м. Миколаїв, Україна

[hanna.pohromska@moipppr.mk.ua](mailto:hanna.pohromska@moipppr.mk.ua)

## УПРОВАДЖЕННЯ БЛАНКОВИХ МЕТОДИЧНИХ МАТЕРІАЛІВ ДЛЯ УРОКІВ МАТЕМАТИКИ З МЕТОЮ ЗАПОБІГАННЯ СТРЕСОВИМ СИТУАЦІЯМ НА ЗНО ТА ДПА

У статті розглянуто фактори виникнення стресових ситуацій у школярів під час заходів контролю. Підкреслено, що на ЗНО/ДПА використовуються завдання, які є нетрадиційними для шкільного курсу математики. Саме такі завдання і стають джерелом додаткового стресу. Автори виділили та проаналізували типи проблемних питань із математики під час складання ЗНО/ДПА, серед запропонованих виділено: задачі на представлення результату за певним форматом; задачі на надання найвірогіднішої відповіді; задачі з додатковим питанням для представлення відповіді; завдання практичного характеру; геометричні задачі з реальним малюнком. Із метою пропедевтики виникнення стресових ситуацій і підготовки учнів до складання ЗНО/ДПА з математики автори запропонували методичну ідею щодо використання бланків у форматі ЗНО для проведення контрольних робіт та представили їхню структуру зі зразком.

**Ключові слова:** бланкові матеріали; державна підсумкова атестація (ДПА); зовнішнє незалежне оцінювання (ЗНО); стрес.

© Римар І. А., Махровська Н. А., Погромська Г. С., 2021

**Вступ.** Зазвичай, будь-які заходи контролю (іспити, співбесіди, контрольні та самостійні роботи) є джерелом додаткових стресових ситуацій у підлітків. Стрессова ситуація – це відгук організму на будь-які впливи навколишнього середовища, які виводять його зі стану рівноваги і на які людина реагує певним чином.

Стрес (від англ. stress – напруга, тиск) – неспецифічна реакція організму у відповідь на дуже сильну дію (подразник) зовні, яка перевищує норму, а також відповідна реакція нервової системи, тобто стан нервової системи в періоди, коли з людиною відбувається щось незвичне (Психологія стресса, 2018). У школярів такий стан виникає практично щоразу, коли наближається незвична ситуація, яка виводить підлітка із зони комфорту.

ЗНО/ДПА, безумовно, є стрессовою ситуацією. Відомо, що поведінка людини в зазначеній ситуації змінюється і суттєво впливає на розумові здібності. А якщо завдання сформульовані в незвичному вигляді, подані нестандартно або потребують додаткових зусиль щодо оформлення відповідей, то стрес поглиблюється.

Проблеми виникнення стресових ситуацій у підлітків досліджено в роботі Т. М. Титаренко, Л. А. Лепіхова (Титаренко Т. М., 2006). Проблеми психології стресу та його наслідків для молоді висвітлено в роботах Т. Пасілковські, Р. Х. Рахе, Г. Сенк, С. Є. Хобфолл, Т. Х. Хомс та Й. Шинкарчук (Szynkarczuk J., 1999; Rahe R., 1990; Hobfoll, S., 2006; Sęk, H., 2005). Психологічну природу сприйняття та оцінки стресових подій розглядали Л. А. Китаєв-Смик, А. Кучинська, Б. Янда-Денбек (Китаєв-Смык Л. А., 1988; Kuczyńska, A., 2002). Адаптаційні захисні механізми, що є відгуком на стресову ситуацію, та їхні особливості досліджували Б. Вавак-Собрацька, С. Є. Хобфолл (Wawak-Sobierajska B., 1995; Hobfoll S., 2006).

Центральним осередком в інтегративній моделі стресу є проблема, яка потребує від людини прийняття рішення. Поняття такої проблеми автори (Бодров В. А., 2000; Психологія стресса, 2018) визначають як

певний прояв та вплив на людину стимулів або умов, що вимагають від неї перевищення або, навпаки, обмеження звичного характеру діяльності. Виникнення проблеми та потреби її вирішення супроводжується напругою функцій організму: якщо проблема не вирішується, то напруга зберігається або навіть наростає – розвивається стрес. Здатність людини вирішувати різні проблеми, що постають перед нею, залежать від низки факторів: 1) ресурсів організму – його загальних можливостей для розв'язання різних проблем; 2) особистого енергетичного потенціалу, необхідного для вирішення конкретної проблеми; 3) походження проблеми, ступеня несподіваності її виникнення; 4) наявності й адекватності психологічної та фізіологічної настанови на конкретну проблему; 5) типу обраного реагування – захисного або агресивного (Бодров В. А., 2000; Психологія стресса, 2018). Значення і враховування цих факторів визначає вибір людиною стратегії поведінки для запобігання стресу.

До стресів часто призводять не тільки зовнішні фактори, але і внутрішні когнітивні настанови. Настанова – стан готовності до певної активності, спрямованої на задоволення тієї чи іншої потреби (Словник психологічних термінів). Уявні настанови, що носять стресопроковувальний характер, часто перешкоджають успішній діяльності.

Поведінка учнів на ЗНО/ДПА передбачає зосередженість та акумуляцію уваги, які суттєвим чином впливають на якість виконання завдань, точність перенесення результатів на бланк відповідей тощо. Вітчизняні вчені-математики, учителі-практики пропонують низку методичних рекомендацій фахівцям, які здійснюють підготовку випускників до ЗНО з математики (Шкільний О. В., 2013; Шкільний О. В., Л. А. Лепіхова, 2015.; Шкільний О. В., 2016; Головіна О., 2020). Зокрема в роботі (Шкільний О. В., 2017) автор докладно зупиняється на завданнях з установлення відповідностей і на завданнях із розгорнутою відповіддю.

Уміння подолати хвилювання та на-

лаштуватися на повноцінну роботу є важливим умінням для будь-якої людини, особливо для підлітків під час складання ЗНО/ДПА. Важливим фактором, на думку авторів, є методична пропедевтика зазначеного вище під час навчального процесу.

**Постановка завдання.** Мета статті полягає в методичній пропедевтиці запобігання виникненню стресової ситуації у випускників під час проходження ЗНО/ДПА з математики через запровадження використання бланків відповідей.

У рамках статті визначено завдання:

- підкреслити фактори виникнення стресової ситуації в учнів під час складання ЗНО/ДПА;

- виділити типи проблемних питань із математики;

- продемонструвати варіанти методичного забезпечення підготовки учнів до ЗНО/ ДПА з математики.

**Виклад основного матеріалу.** Призначенням ЗНО є з'ясувати рівень навчальних досягнень випускників закладів загальної середньої освіти під час вступу до закладів вищої освіти. Метою ЗНО є можливість забезпечити реалізацію конституційних прав громадян на рівний доступ до якісної освіти, здійснити контроль за дотриманням Державного стандарту базової і повної середньої освіти. Незважаючи на те, що результатом складання ЗНО є отримання певної оцінки/ балів, під час підготовки до складання ЗНО/ДПА випускників слід привчати до набуття та демонстрації знань, а не до отримання певної кількості балів та спрямовувати насамперед саме на це (Freudenthal H., 1981; She H. C., 2018). Адже, опиняючись у ситуації оцінювання, людина потрапляє у психологічні рамки та не має змоги повноцінно виявити свої знання та вміння.

Важливо вміти працювати в стресових ситуаціях, цього треба навчатись, оскільки це тривалий процес, який має розпочатися не за місяць до початку ЗНО, а набагато раніше та поступово. Підготовку до іспитів у певному сенсі пропонуємо порівняти з підготовкою до спортивних змагань. Адже готуватися до іспитів – це

не тільки вивчати матеріали, а й формувати стресостійкість учнів до заходів контролю.

Із 2021 року запроваджено обов'язкову ДПА з математики у форматі ЗНО для всіх здобувачів загальної середньої освіти. Тож перед учителями постала проблема якісної та ефективної підготовки всіх учнів до складання іспиту.

Практика роботи з учнями показала, що кінцевий результат залежить не тільки від якості математичних знань, а також від читацької грамотності учнів, від уміння правильно заповнювати бланки та розподіляти власні сили і час у ході іспиту, а також від уміння долати хвилювання та справлятися зі стресовою ситуацією. У процесі виконання завдання учні не дочитують питання та через неухважність і стрес записують відповіді не в тому форматі, якого потребує умова. Між тим, саме правильний формат відповіді є запорукою успіху під час складання онлайн-тестів, іспитів, ДПА та ЗНО. Це послужило передумовою розроблення бланкових методичних матеріалів, у яких урахувались акценти на вищезазначені аспекти для пропедевтичної підготовки учнів до виконання завдань у форматі ЗНО та профілактики стресу на іспиті.

Зробивши аналіз результатів ЗНО попередніх років та причин неправильних відповідей, автори дійшли висновку, що поширеною помилкою учнів є не так неправильне виконання завдання, як власне нерозуміння учнями того, яка відповідь є правильною до поданого завдання або як правильно зазначити отриманий результат у бланку відповідей. Зважаючи на обмежений час та стан стресу під час іспиту витрачати дорогоцінні хвилини й енергію на те, щоб розібратися з бланками, є недоречним і неефективним, оскільки це також поглиблює стрес та додає хвилювання. Отже, готувати учнів до таких ситуацій потрібно заздалегідь, щоб зазначена вище процедура стала для них звичною.

З огляду на все вище зазначене упродовж 2020–2021 н.р. всі контрольні роботи з математики в 10–11 класах Миколаївської гімназії № 4 учитель І. А. Римар розробля-





У першому класі 15 дівчаток, з яких лише одна на ім'я Дарина, і 11 хлопчиків. На першому уроці вчителька навмання формує пари дітей, які сидітимуть за однією партою. Першою вона вибирає пару для Дарини. Яка ймовірність того, що Дарина сидітиме за однією партою з дівчинкою?

Відповідь:

Рис. 2. Завдання № 25 ЗНО з математики 2021 р.

Нестандартність подання відповіді в цьому завданні полягає в тому, що розрахункова формула обчислення ймовірності певної події в довідкових матеріалах (підручнику) подана у вигляді звичайного дробу. У такому вигляді учні, очевидно, і отримують результат, але відповідь у бланку передбачає запис у вигляді десяткового дробу. В учня, у якого під час підготовки до ЗНО/ДПА така ситуація не виникала або виникала зрідка, це може спричинити додаткове хвилювання та стати певною проблемою.

Наведемо приклад. Розглянемо завдання № 31 ЗНО з математики 2010 року

Знайдіть кількість усіх цілих розв'язків нерівності  $\log_1(x^2 + 6x) \geq -2$ .

Якщо нерівність має безліч цілих розв'язків, то у відповідь запишіть число 100.

Рис. 3. Завдання № 31 ЗНО з математики 2010 року

За результатами ЗНО з математики очевидним є те, що проблемними для учнів стають і тестові завдання з нестандартним питанням, де немає потреби знаходити точну відповідь, а слід зазначити таку, яка найточніше відповідає умові задачі. Таких типів завдань із кожним роком стає дедалі більше. Наведемо приклади таких завдань із основних сесій проведених ЗНО

(рис. 3). За означенням, результатом розв'язання нерівності є множина її розв'язків, записана у вигляді проміжку чисел. Виконуючи завдання з підручника, учні звикають саме до такого формату відповіді. При цьому записати такий проміжок у бланк відповідей неможливо. У таких випадках формулюється додаткове питання: порахувати кількість цілих розв'язків, їхню суму, добуток, найбільший або найменший розв'язок тощо. Такий формат для учнів є незвичним і, правильно виконавши завдання, вони мають складнощі щодо правильного запису відповіді.

з математики (рис. 4а, 4б). За даними УЦО-ЯО (Офіційний звіт, 2018), із завданням № 3 ЗНО з математики 2018 року (рис. 4а) успішно впоралися 78,3 % учасників ЗНО. Зазначений факт демонструє, що учнів лякають завдання, у яких не можна провести логічні та послідовні обчислення та отримати конкретно обґрунтований числовий результат.

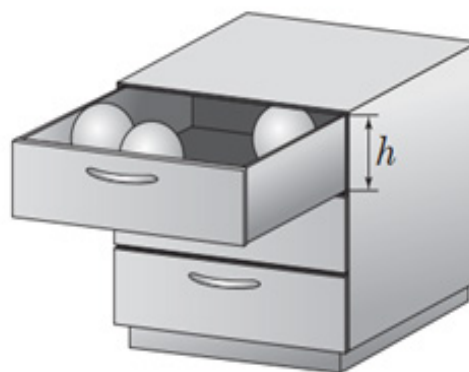
3. У буфеті друзі купили кілька однакових тістечок вартістю 10 грн кожне і 5 однакових булочок вартістю  $x$  грн кожна. Яке з чисел може виражати загальну вартість цієї покупки (у грн), якщо  $x$  – ціле число?

А	Б	В	Г	Д
31	32	33	34	35

Ключ	Відповіді учасників (%)					Не виконали завдання (%)	Складність (P-value)	Дискримінація (D-index)	Кореляція (Rit)
	А	Б	В	Г	Д				
Д	1,9	8,4	6,0	4,9	78,3	0,6	78,3	42,5	0,4

Рис. 4а. Завдання № 3 ЗНО з математики 2018 року

Пластикові кульки радіуса 6 см зберігають у висувній шухлядці, що має форму прямокутного паралелепіпеда (див. рисунок). Якою з наведених може бути висота  $h$  цієї шухлядки?



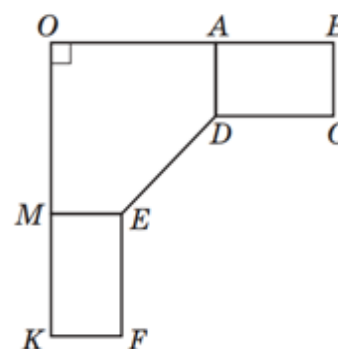
<b>А</b>	<b>Б</b>	<b>В</b>	<b>Г</b>
3 см	6 см	10 см	13 см

Рис. 4б. Завдання № 4 ЗНО з математики 2021 року

Геометричні задачі традиційно є складнішими для учнів, ніж алгебраїчні. При цьому, коли відповідь містить квадратні корені, звичайні дроби, буквені дані, то це додатково ускладнює завдання. Останніми роками в тестах ЗНО почастішали

завдання, де потрібно вказати відповідь, найближчу до точної. Наприклад, завдання № 19 ЗНО з математики 2019 року (рис. 5), із яким успішно впоралися 26,8 % учасників ЗНО (Офіційний звіт, 2018).

19. На кресленні кутової шафи (вид зверху) зображено рівні прямокутники  $ABCD$  і  $KMEF$  та п'ятикутник  $EMOAD$  (див. рисунок). Визначте довжину відрізка  $ED$ , якщо  $OK = OB = 1,2$  м,  $KM = AB = 0,5$  м,  $KF = 0,3$  м. Укажіть відповідь, найближчу до точної.



<b>А</b>	<b>Б</b>	<b>В</b>	<b>Г</b>	<b>Д</b>
0,5 м	0,55 м	0,65 м	0,6 м	0,7 м

Ключ	Відповіді учасників (%)					Не виконали завдання (%)	Складність (P-value)	Дискримінація (D-index)	Кореляція (Rit)
	А	Б	В	Г	Д				
Б	16,4	26,8	12,3	28,2	15,4	0,8	26,8	38,6	0,4

Рис. 5. Завдання № 19 ЗНО з математики 2019 р.

Значна увага в сучасній освіті приділяється формуванню компетентностей та наскрізних умінь. Першим із наскрізних умінь виділено читання з розумінням. Результати PISA-2018 продемонстрували недостатній рівень читацької грамотності в підлітків. Аналогічні результати маємо і на ЗНО з математики. Це підтверджують результати виконання завдання № 19 ЗНО з математики 2021 року (рис. 6).

Наведені приклади демонструють різноманітність завдань, які запропоновані на ЗНО, але не є поширеними в шкільних підручниках із математики. Практика вчителя підтверджує той факт, що навіть після

декількох виконаних контрольних, до яких унесено схожі до наведених типів завдання, та проведених докладних інструктажів щодо заповнення бланків відповідей учні все одно припускаються помилок під час наведення правильної відповіді та запису відповідей на бланку.

Інноваційність описаної методики підготовки учнів до ЗНО/ДПА полягає в розробленні комплексу контрольних робіт із математики за описаним вище шаблоном. Роботи саме в такому форматі та за запропонованою структурою розробила вчитель математики Миколаївської гімназії № 4 І. А. Римар (рис. 7).

25. У таблиці наведено тарифи на доставку вантажу за маршрутом  $N$  службою кур'єрської доставки. Будь-яку кількість вантажів можна об'єднувати в один, маса якого дорівнює сумі мас об'єднаних вантажів. Жодних додаткових платежів за об'єднання вантажів чи доставку вантажу, окрім указаних у таблиці, немає.

Маса вантажу, кг	Вартість доставки вантажу, грн
до 50	100
51 – 75	110
76 – 100	205
101 – 150	310

1. За яку *найменшу* суму грошей  $P$  (у грн) можна доставити цією службою за маршрутом  $N$  три вантажі, маси яких становлять 31 кг, 36 кг та 40 кг?

Ключ	Розподіл учасників (%) за кількістю набраних балів		Складність (P-value)	Дискримінація (D-index)	Кореляція (Rit)
	0	1			
210	62,6	37,4	37,4	64,6	0,5

2. Скільки *відсотків* становить  $P$  від загальної суми грошей за доставку цих трьох вантажів, якщо кожен з них відправляти окремо?

Ключ	Розподіл учасників (%) за кількістю набраних балів		Складність (P-value)	Дискримінація (D-index)	Кореляція (Rit)
	0	1			
70	72,7	27,3	27,3	64,2	0,6

Рис. 6. Завдання № 19 ЗНО з математики 2021 р.

8. Знайдіть значення похідної функції

$$y = \frac{x+1}{x^2-8} \text{ у точці } x_0 = 3$$

9. Тіло рухається прямолінійно за законом

$$x(t) = \frac{3}{2}t^2 + 2t - 7.$$

У який момент часу швидкість тіла дорівнюватиме 17 м/с?

10. Знайдіть абсциси точок графіка  $f(x) = \frac{2}{3}x^3 - 4x^2$  у яких дотична паралельна прямій  $y = 10x - 12$ . У відповідь запишіть суму цих абсцис.

Рис. 7. Фрагмент контрольної роботи для 11 класу з теми «Похідна», завдання з відкритою відповіддю

Як домашні завдання та самостійні роботи використовувалися онлайн-інструменти для тестування (На Урок, Всеосвіта, Google Форми тощо), де також передбачено різні типи питань із необхідністю правильного за форматом уведення відповіді

для зарахування її системою. Зазначене теж слугувало меті пропедевтики роботи з різними форматами питань та відповідей за зразком ЗНО.

**Висновки.** Отже, у статті розглянуто фактори виникнення стресових ситуацій

у школярів під час заходів контролю. Підкреслено, що на ЗНО/ДПА використовуються завдання, які є нетрадиційними для шкільного курсу математики. Саме такі завдання і стають джерелом додаткового стресу.

Автори виділили та проаналізували типи проблемних питань із математики під час складання ЗНО/ДПА, серед запропонованих виділено: задачі на подання результату за певним форматом; задачі на надання найвірогіднішої відповіді; задачі з додатковим питанням для подання відповіді; завдання практичного характеру; геометричні задачі з реальним малюнком.

Для пропедевтики виникнення стресових ситуацій і підготовки учнів до складання ЗНО/ДПА з математики автори запропонували методичну ідею щодо використання бланків за форматом ЗНО для проведення контрольних робіт та представили їхню структуру зі зразком.

Отже, поступове внесення вчителем математики до навчального процесу нестандартних завдань, тестів, бланків відповідей за зразком ЗНО, що передбачають нетрадиційне формулювання питань, дозволять знизити рівень стресу під час складання ЗНО, мінімізувати помилки, пов'язані з нестандартним формулюванням питань і завдань, та підвищити мотивацію учнів до предмета під час виконання різноманітних завдань контролю.

Перспективність роботи полягає в подальшому розширенні запропонованої методичної ідеї не лише для учнів випускних класів, але для всіх здобувачів освіти із різних предметів. Такий вид роботи формує математичну компетентність та читацьку грамотність, розвиває такі наскрізні вміння, як читання з розумінням та конструктивне керування емоціями, а також логічне мислення та демонструє застосування математики в житті.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Бодров В. А. Информационный стресс / В. А. Бодров. – Минск : ПЭР СЭ, 2000.
2. Головіна О. ЗНО з математики: чому такі низькі результати та що з цим робити / О. Головіна / НУШ. – Режим доступу: // <https://nus.org.ua/articles/zno-z-matematyka-chomu-taki-nyzki-rezultaty-ta-shho-z-tsym-robyty/>
3. Китаев-Смык Л. А. Психология стресса / Л. А. Китаев-Смык. – Москва : Пресса, 1988. – 250 с.
4. Офіційний звіт про проведення в 2018 році зовнішнього незалежного оцінювання результатів навчання, здобутих на основі повної загальної середньої освіти / Український центр оцінювання якості освіти. – Київ : 2018. – С. 203. – Режим доступу: [https://testportal.gov.ua/wp-content/uploads/2018/08/ZVIT-ZNO\\_2018-Tom\\_2.pdf](https://testportal.gov.ua/wp-content/uploads/2018/08/ZVIT-ZNO_2018-Tom_2.pdf).
5. Психология стресса : теория и практика : учебно-методическое пособие / М. Л. Мельникова ; Урал. гос. пед. ун-т ; науч. ред. Л. А. Максимова. Екатеринбург, 2018. – Режим доступу: <http://elar.uspu.ru/handle/uspu/11643>
6. Словник психологічних термінів. Національний фармацевтичний університет. – Режим доступу: <https://nuph.edu.ua/slovnik-psihologichnih-terminiv/>
7. Титаренко Т. М. Психологічна профілактика стресових перевантажень серед шкільної молоді : науково-методичний посібник / Т. М. Титаренко, Л. А. Лепіхова. – Київ : Міленіум, 2006. – 204 с.
8. Школьний О. В., Захарійченко Ю. О. Методика підготовки до розв'язування тестових завдань ЗНО з математики / О. В. Школьний, Ю. О. Захарійченко // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 3. Фізика і математика у вищій і середній школі, 2017. – С. 87–93.
9. Школьний О. В., Захарійченко Ю. О. Про дворівневу модель проведення ЗНО з математики в Україні / О. В. Школьний, Ю. О. Захарійченко // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія № 5. Педагогічні науки : реалії та перспективи. – Вип. 43 : збірник наукових праць. – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова,

2013. – С. 237–245.
10. Школьний О. В. Основи теорії та методики оцінювання навчальних досягнень з математики учнів старшої школи в Україні : монографія / Л. А. Лепіхова. – Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2015. – 424 с.
  11. Школьний О. В. Про дворівневе ЗНО з математики та особливості підготовки до нього / О. В. Школьний // Педагогічні науки : теорія, історія, інноваційні технології. – 2016. – № 2 (56). – С. 463–479.
  12. Freudenthal H. Major problems in mathematics education / H. Freudenthal // Educational Studies in Mathematics. – 1981. – № 12. – P. 133–150. DOI: <https://doi.org/10.1007/BF00305618>
  13. Hobfoll S. E. Stres, kultura i społeczność: psychologia i filozofia stresu. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2006. – 457 s.
  14. Kuczyńska A. Subiektywna interpretacja sytuacji a style radzenia sobie ze stresem. W: I. Heszen-Niejodek, J. Mateusiak. Konteksty stresu psychologicznego / A. Kuczyńska, B. Janda-Dębek. – Katowice: Wydawnictwo uniwersytetu Śląskiego, 2002. – S. 13–27.
  15. Rahe R. H. Life change, stress responsivity, and captivity research // Psychosomatic Medicine. – Vol 52. – Issue 4, 1990. – P. 373–396.
  16. Sęk H. Wsparcie społeczne sposoby definiowania, rodzaje i źródła wsparcia, wybrane koncepcje teoretyczne. W: H. Sęk, R. Cieślak (red.) Wsparcie społeczne, stres i zdrowie. – Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2005. – S. 11–29.
  17. She H. C., Stacey K., Schmidt W. H. Science and Mathematics Literacy: PISA for Better School Education/ H. C. She, K. Stacey, W. H. Schmidt // Int J of Sci and Math Educ. – 2018. – № 16. – P. 1–5. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10763-018-9911-1>
  18. Szykarczuk J. Interwencja kryzowa i pomoc społeczna. W: H. Sęk, S. Kowalik (red.). Psychologiczny kontekst problemów społecznych. – Poznań: Wydawnictwo Fundacji Humaniora, 1999. – S. 171–193.
  19. Wawak-Sobierajska B. Proces adaptacji do zagrażających wydarzeń. W: I. Heszen-Niejodek (red.). Doświadczenie kryzysu – szansa rozwoju czy ryzyko zaburzeń. – Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 1995. – 347 s.

**ВНЕДРЕНИЕ БЛАНКОВЫХ МЕТОДИЧЕСКИХ МАТЕРИАЛОВ  
ДЛЯ УРОКОВ МАТЕМАТИКИ С ЦЕЛЬЮ  
ПРЕДОТВРАЩЕНИЯ СТРЕССОВЫХ СИТУАЦИЙ НА ВНО И ГИА**

***Рымарь Ирина,**  
учитель математики 2 категории  
Николаевская гимназия № 4  
ул. Лазурная, 48, 54001, г. Николаев, Украина  
[ane4karymar@gmail.com](mailto:ane4karymar@gmail.com)*

***Махровская Наталья,**  
кандидат физико-математических наук,  
доцент кафедры теории и методики  
естественно-математического образования  
и информационных технологий  
Николаевский областной институт последипломного  
педагогического образования  
ул. Адмиральская, 4-а, 54001, г. Николаев, Украина  
[natalya.makhrovska@moippo.mk.ua](mailto:natalya.makhrovska@moippo.mk.ua)*

**Погромская Анна,**  
 кандидат педагогических наук, доцент,  
 доцент кафедры теории и методики  
 естественно-математического образования  
 и информационных технологий  
 Николаевский областной институт  
 последипломного педагогического образования  
 ул. Адмиральская, 4-а, 54001, г. Николаев, Украина  
 hanna.pohromska@moippo.mk.ua

*В статье рассмотрены факторы возникновения стрессовых ситуаций у школьников во время мероприятий контролирующего характера. Подчеркнуто, что на ВНО/ГИА используются задачи, которые являются нетрадиционными для школьного курса математики. Именно такие задачи и становятся источником дополнительного стресса. Авторами выделены и проанализированы типы проблемных вопросов по математике во время прохождения ВНО/ГИА, среди предложенных выделены: задачи на представление результата по определенному формату; задачи на предоставление наиболее вероятного ответа; задачи с дополнительным вопросом для представления ответа; задачи практического характера; геометрические задачи с реальным рисунком. С целью профилактики возникновения стрессовых ситуаций и подготовки учащихся к сдаче ВНО/ГИА по математике авторами предложена методическая идея по использованию бланков формата ВНО для проведения контрольных работ и представлена их структура с образцом.*

**Ключевые слова:** бланковые материалы; внешнее независимое оценивание (ВНО); государственная итоговая аттестация (ГИА); стресс.

#### APPLYING METHODOLOGICAL MATERIALS FOR MATHS LESSONS TO PREVENT STRESS AT SCHOOL FINAL EXAMS

**Rymar Iryna,**  
 The teacher of mathematics (the second category)  
 Mykolaiv Gymnasium 4  
 Lazurna str., 48, 54008, Mykolaiv, Ukraine  
 ane4karymar@gmail.com

**Makhrovska Natalya,**  
 PhD, Associate Professor  
 Department of theory and methods for teaching the natural sciences,  
 mathematics and information technologies  
 Mykolaiv In-Service Teachers Training Institute  
 4-a Admiralska Street, 54001, Mykolaiv, Ukraine  
 natalya.makhrovska@moippo.mk.ua

**Pohromska Hanna,**  
 PhD, Docent, Associate Professor  
 Department of theory and methods for teaching the natural sciences,  
 mathematics and information technologies  
 Mykolaiv In-Service Teachers Training Institute  
 4-a Admiralska Street, 54001, Mykolaiv, Ukraine  
 hanna.pohromska@moippo.mk.ua

*The article considers the factors of stressful situations in schoolchildren during control or monitoring. Independent external evaluation and State final exam are such events. As the external evaluation takes place in an uncomfortable and unusual environment for students, the task of the school is to reduce the stress level. Such tasks become sources of additional stress. The authors outline and analyze the types of problem questions in mathematics during the exam preparation. Examples of tasks that are not common for a school mathematics textbook given. The article covers tasks for presenting the result in a certain format; the task of providing the most probable answer; tasks with an extra choice; practical tasks; geometric problems with a real pattern. To prevent stressful situations and make students prepare for exams, the authors proposed an idea to use the format of exam tests. The structure and an example of such work form are given. The perspective is to expand the proposed idea not only for graduating students but also for all students and for various subjects. This type of task develops mathematical competence and reading literacy, it develops such cross-cutting skills as reading comprehension and emotional intelligence, as well as logical thinking.*

**Keywords:** blank materials; external independent evaluation (EIA); state final exam; stress.

### REFERENCES

1. Bodrov, V. A. (2000). *Informacionnyj stress* [Information stress]. Minsk: PJeR SJe (rus).
2. Freudenthal H. (1981). Major problems in mathematics education. *Educational Studies in Mathematics*, 12, 133-150. DOI: <https://doi.org/10.1007/BF00305618> (eng).
3. Hobfoll S. E. (2006). *Stres, kultura i spolecznosc: psychologia i filozofia stresu* [Stress, Culture and Society: The Psychology and Philosophy of Stress]. Gdansk: Gdanskie Wydawnictwo Psychologiczne (pl).
4. Holovina, O. *ZNO z matematyky: chomu taki nyzki rezultaty ta shcho z tsym robyty/ [ZNO z matematyky: chomu taki nyzki rezultaty ta shcho z tsym robyty/ NUSH*. Retrieved from: <https://nus.org.ua/articles/zno-z-matematyka-chomu-taki-nyzki-rezultaty-ta-shho-z-tsym-robyty/> (ukr).
5. Kitaev-Smyk, L. A. (1988). *Psihologija stressa* [Psychology of stress]. Moskva: Pressa (rus).
6. Kuczyńska A. (2002). Subiektywna interpretacja sytuacji a style radzenia sobie ze stresem [Subjective interpretation of the situation and styles of coping with stress]. W: I. Heszen-Niejodek, J. Mateusiak. *Konteksty stresu psychologicznego* / A. Kuczyńska, B. Janda-Dębek. Katowice: Wydawnictwo uniwersytetu Śląskiego (pl).
7. Mel'nikova, M. L. (2018). *Psihologija stressa: teorija i praktika: uchebno metodicheskoe posobie* [Psychology of Stress: Theory and Practice: Study Guide]. Ural. gos. ped. un -t; nauch. red. L. A. Maksimova. Ekaterinburg. Retrieved from: <http://elar.uspu.ru/handle/uspu/11643> (rus).
8. Ofitsiyniyi zvit pro provedennia v 2018 rotsi zovnishnoho nezalezhnogo otsiniuvannia rezultativ navchannia, zdobutykh na osnovi povnoi zahalnoi serednoi osvity [Official report on the external independent evaluation of learning outcomes obtained on the basis of complete general secondary education in 2018] / Ukrainskyi tsentr otsiniuvannia yakosti osvity. Retrieved from: [https://testportal.gov.ua/wp-content/uploads/2018/08/ZVIT-ZNO\\_2018-Tom\\_2.pdf](https://testportal.gov.ua/wp-content/uploads/2018/08/ZVIT-ZNO_2018-Tom_2.pdf), 203 (ukr).
9. Rahe R. H. (1990). Life change, stress responsivity, and captivity research. *Psychosomatic Medicine*, vol 52, issue 4, 373–396 (eng).
10. Sek H., (2005). Wsparcie społeczne sposoby definiowania, rodzaje i źródła wsparcia, wybrane koncepcje teoretyczne [Social support, ways of defining, types and sources of support, selected theoretical concepts]. W: H. Sek, R. Cieslak (red.) *Wsparcie społeczne, stres i zdrowie*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN (pl).



11. She H. C., Stacey K., Schmidt W. H. (2018). *Science and Mathematics Literacy: PISA for Better School Education*. Int J of Sci and Math Educ 16, 1–5. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10763-018-9911-1> (eng).
12. Shkolnyi, O. V. (2015). *Osnovy teorii ta metodyky otsiniuvannia navchalnykh dosiahnen z matematyky uchniv starshoi shkoly v Ukraini* [Fundamentals of theory and methods of assessing academic achievement in mathematics of high school students in Ukraine]. Kyiv: NPU imeni M. P. Drahomanova (ukr).
13. Shkolnyi, O. V. (2016). Pro dvorivneve ZNO z matematyky ta osoblyvosti pidhotovky do noho [On the two-level examination of mathematics and features of preparation for it]. *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii*, 2 (56), 463–479 (ukr).
14. Shkolnyi, O. V. & Zakhariichenko, Yu. O. (2017). Metodyka pidhotovky do rozviazuvannia testovykh zavdan ZNO z matematyky [Methods of preparation for solving examination test tasks in mathematics]. *Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova. Seriiia 3. Fizyka i matematyka u vyshchii i serednii shkoli*, 87–93 (ukr).
15. Shkolnyi, O. V. & Zakhariichenko, Yu. O. (2013). Pro dvorivnevu model provedennia ZNO z matematyky v Ukraini [About the two-level model of external examination in mathematics in Ukraine]. *Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova*, 5. *Pedahohichni nauky: realii ta perspektyvy*, 43, 237–245 (ukr).
16. Slovnyk psykholohichnykh terminiv. Natsionalnyi farmatsevtychnyi universytet. Retrieved from: <https://nuph.edu.ua/slovník-psihologichnih-terminiv/> (ukr).
17. Szynkarczuk J. (1999). Interwencja kryzowa i pomoc społeczna [Crisis intervention and social help]. W: H. Sek, S. Kowalik. (red.) *Psychologiczny kontekst problemow społecznych*. Poznan: Wydawnictwo Fundacji Humaniora (pl).
18. Tytarenko, T. M. & Liepikhova L. A. (2006). *Psykhologichna profilaktyka stresovykh perevantazhen sered shkilnoi molodi* [Psychological prevention of stress overload among schoolchildren]. Kyiv: Milenium (ukr).
19. Wawak-Sobierajska B. (1995). Proces adaptacji do zagrazajacych wydarzen [The process of adaptation to threatening events]. W: I. Heszen-Niejodek (red.). *Doswiadczenie kryzysu – szansa rozwoju czy ryzyko zaburzen*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Slaskiego (pl).

*Ірина Чекановська,*  
ORCID iD 0000-0003-3867-8952  
учитель початкових класів  
Миколаївська загальноосвітня школа I–III ступенів № 3  
Миколаївської міської ради Миколаївської області  
вул. Чкалова, буд. 114, 54000, Миколаїв, Україна  
[chiv200677@gmail.com](mailto:chiv200677@gmail.com)

## ФОРМУВАННЯ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ В УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ: ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА

*У статті розглянуто формування емоційного інтелекту (ЕІ) дітей молодшого шкільного віку в умовах становлення Нової української школи. Здійснено аналіз наукових, методичних праць, проаналізовано сучасний підхід до вивчення та визначення емоційного інтелекту, запропоновано власне визначення цього поняття. Акцентовано на важливості поєднання емоційного й інтелектуального аспектів. Висвітлено специфіку поділу ЕІ на його складові, уточнено їхні переваги й недоліки.*

*За результатами дослідження сформульовано поняття «емоційний інтелект». Установлено, що перша взаємодія з навколишнім світом у дитини відбувається через емоції. Розумовий розвиток малечі в подальшому відбувається за допомогою цих зв'язків. Також комфортне існування людини в соціумі залежить від уміння виявляти свої емоції, контролювати негатив, визначати емоції інших та виказувати емпатію.*

*Сформульовано рекомендації для вчителів початкових класів та батьків із формування емоційного інтелекту. Розроблено добірку завдань, ігор, вправ і бесід для роботи з учнями 1–2 класів із метою формування ЕІ молодших школярів з урахуванням положень Концепції «Нова українська школа». Продемонстровано досвід роботи над формуванням емоційного інтелекту в учнів молодшого шкільного віку. Розкрито результати експериментального навчання учнів початкових класів із використанням вправ та ігор.*

*Матеріали статті стануть у пригоді вчителям початкових класів під час проведення уроків української мови та інтегрованого курсу «Я досліджую світ». Подана добірка вправ, бесід та ігор, які можна використати в ході проведення ранкових зустрічей, на перервах, хвилинках відпочинку. Надано рекомендації батькам із формування емоційного інтелекту в учнів початкової школи.*

**Ключові слова:** емоційний досвід; емоційний інтелект (ЕІ); емпатія; інтелектуальні емоції; керування емоціями; позитивна атмосфера; почуття; управління власними емоціями.

©Чекановська І. В., 2021

**Вступ. Актуальність статті.** Новим Законом про освіту та Державним стандартом початкової освіти передбачено водночас із ключовими компетентностями розвиток наскрізних умінь. У цих документах зазначено наскрізні вміння, якими повинен оволодіти здобувач освіти, зокрема вміння конструктивно керувати емоціями (Державний стандарт початкової освіти,

2018, с. 2). Це передбачає роботу вчителя над формуванням психологічної стійкості дитини до різних впливів. Учитель, за переконанням В. О. Сухомлинського, повинен уміти створювати в учнів внутрішній стан емоційного піднесення, інтелектуального натхнення, бо без цього заняття спричинятимуть тільки байдужість, а нечутлива розумова праця зумовлюватиме втому (Су-

хомлинський В. О., 1976, с. 211).

Саме з учителем та батьками передбачаємо, що дитина осмислить сутність почуттів, поволі навчиться керувати ними, зростатимуть урівноваженість, довіра, зацікавленість, доброзичливість, переважатиме бадьорий настрій.

У Концепції «Нова українська школа» зазначено, що є потреба у формуванні компетенцій і вмінь, які знадобляться дитині для успішної самореалізації в суспільстві. Партнерство між учнем, батьками та вчителем спрямовано на неупереджене, справедливе ставлення до учня, подолання дискримінації. Зміст Концепції орієнтований на потреби дитини в освітньому процесі, ураховується та здійснюється принцип дитиноцентризму. Наскрізний процес виховання є основою для становлення учня як особистості та громадянина.

**Постановка проблеми.** Наше суспільне життя насичене постійним потоком подій, розмов, вражень, стресів, викликів тощо. Чим краще розуміємо власні емоції, тим міцнішими будуть переконання, якіснішими взаємини. Нині простежуємо суперечності між потребою в емоційно стійких особистостях, з одного боку, і неготовністю вчителів до розвитку в дітей емоційного захисту, з іншого боку. В основі розв'язання проблеми є емоційне навчання, партнерська взаємодія, комфортний мікроклімат в учнівському колективі та освітній процес, який сповнений ігровими моментами, інтерактивом, цікавим дидактичним матеріалом, мультимедійними засобами тощо.

**Загальний аналіз досліджень із проблеми.**

Із розвитком психології фахівці почали вивчати та тлумачити емоції й почуття як «інтелектуальне сприйняття», що виникає внаслідок життєвих переживань, приємних чи неприємних станів людини, які супроводжують розумові процеси. Більшу увагу проблемі інтелектуальних емоцій та почуттів учені почали приділяти на початку ХХ століття, донині її вивчення є актуальним (Сергієнко О. О., Ветрова І. І., 2018). Перші дослідження емоційного інтелекту можна простежити в роботі Ч. Р. Дарвіна,

який зазначав важливість емоційного вираження для виживання та адаптації.

Явища єдності інтелекту та афекту розробляли Л. С. Виготський, А. Н. Леонтьєв, С. Л. Рубінштейн, П. М. Якобсен. Зокрема Л. С. Виготський зробив висновок про наявність динамічного смислового порядку, який являє собою єдність афективних та інтелектуальних процесів. Така спільність виявляється у взаємозалежності та взаємовпливі цих сторін психіки на всіх сходинках розвитку. Розвиваючи ці ідеї, С. Л. Рубінштейн стверджує, що мислення вже саме по собі є єдністю емоційного та раціонального (Рубінштейн С. Л., 2002, с. 720). У психології протягом тривалого часу визнавався факт наявності закономірного зв'язку між мисленнєвими та емоційними процесами, що створило передумови для подальшого дослідження питання поєднання емоцій та інтелекту.

Уміння контактувати, володіючи своїми емоціями, Е. Торндайк розглядав спершу як «соціальний інтелект», тобто вміння ладнати з іншими людьми. Пізніше Д. Векслером було висунуто припущення, що емоційні компоненти інтелекту можуть мати вирішальне значення для успіху в житті. Гуманістичні психологи, зокрема А. Маслоу, описують, як люди можуть вибудувати емоційну силу. У 1975 р. Говард Гарднер публікує свою працю «Руйнування розуму», у якій вводить поняття множинного інтелекту (Гарднер Г., 2007, с. 10–11). У 1990 році Джон Меєр та Пітер Селовей опублікували свою статтю «Емоційний інтелект», якою фактично визначили все сучасне розуміння емоційного інтелекту. У 1995 році була опублікована книга Денієля Гоулмана «Емоційний інтелект. Чому він може значити більше, ніж IQ», завдяки чому концепція емоційного інтелекту набуває надзвичайної популярності.

Нині відомо декілька моделей емоційного інтелекту:

1. Некогнітивна модель емоційного інтелекту Р. Бар-Она.
2. Модель емоційної компетентності Д. Гоулмана.
3. Модель емоційно-інтелектуальних здібностей Д. Карузо, Дж. Майєра, П. Се-

ловея.

4. Двокомпонентна модель емоційного інтелекту Д. В. Люсіна.

У зв'язку з реформуванням освіти і потребою в захищеності дітей від маніпулятивних впливів медіа виникає потреба у формуванні медіаімунітету в дитини (захисту від комп'ютерної залежності, конфліктів серед однолітків, надмірної тривожності тощо).

**Мета статті** – проаналізувати наукові здобутки щодо ЕІ (емоційного інтелекту), запропонувати практичні завдання в роботі з учнями початкових класів для формування ЕІ, які можна використати під час ранкових зустрічей, на перервах, хвилинках відпочинку.

Відповідно до мети визначаємо **завдання:**

1. На основі аналізу методичної, наукової літератури запропонувати власне визначення ЕІ.

2. Сформулювати рекомендації для вчителів початкових класів та батьків із формування ЕІ.

3. Представити добірку завдань, ігор, вправ і бесід для роботи з учнями з метою формування ЕІ молодших школярів з урахуванням положень Концепції «Нова українська школа».

**Виклад основного матеріалу.** Нині триває дискусія щодо визначення емоційного інтелекту. Поняття це нове. Воно потребує глибшого вивчення, пізнання, точнішого трактування. ЕІ, за переконанням Д. В. Люсіна, – це психологічна освіта, яка формується протягом життя людини під впливом низки факторів, які зумовлюють його рівень та специфічні індивідуальні особливості (Люсин Д. В., 2004, с. 30). Розуміння власних та чужих емоцій, демонстрація їх та керування ними показує вміння пристосовуватися до змін у середовищі та, як наслідок, ефективно діяти.

В Україні сутність та функції емоційного інтелекту досліджувала Е. Л. Носенко, дійшовши висновку, що здібності, які розкривають сутність емоційного інтелекту, не можуть його повністю характеризувати, оскільки результатом сформованості емоційного інтелекту є задоволення жит-

тям, відчуття благополуччя, стабільність психічного здоров'я. Поведінка мотивується не зовнішніми обставинами, а зсередини людини. Тому дослідниця пропонує використовувати термін «емоційна розумність» (Носенко Е. Л., 2003, с. 126).

Українська дослідниця М. М. Шпак розглядає ЕІ в контексті «діяльності», оскільки він розвивається й виявляється у процесі спілкування, взаємодії з іншими людьми. Отже, ЕІ – це показник здатності до спілкування, уміння усвідомлювати власні емоції та розуміти почуття інших людей (Шпак М. М., 2018, с. 72–77). Пов'язує всі визначення ЕІ спільність здібностей до розуміння власних емоцій і керування ними та емоціями інших людей.

У своїх роботах американські вчені Д. Карузо, П. Селовея, Дж. Майєра розділили емоційний інтелект на 4 складові:

1. Уміння визначати свої та чужі емоції, знаходити відмінності між ними.

2. Уміння задіяти весь потенціал емоцій для виконання конкретних завдань.

3. Здатність усвідомлювати кожен емоцію та розуміти, як вона виникає.

4. Уміння контролювати свої емоції та керувати ними (Савчук М. Р., 2017).

Такий поділ має певні переваги. Завдяки вмінням усвідомлювати емоції та керувати ними підвищується самооцінка дитини; з'являється впевненість; формується поведінка взаємодії з навколишнім світом, покращується пізнавальна діяльність. Недоліками є те, що дитина не завжди може проаналізувати причину виникнення тієї чи іншої емоції; для формування вміння керувати емоціями потрібен досвід або приклади оточення дитини.

Цю модель ЕІ спочатку втілювали в роботі представники бізнесу й економіки, віддаючи на оброблення та реалізацію керівникам великих компаній. Але поступово історія зі значущістю ЕІ поширилась у сферу приватного життя. Можна сказати, що тепер це один із компонентів побудови системи особистої ефективності. У роботі сучасного вчителя розвиток ЕІ є важливим компонентом змісту початкової освіти (Дорож І. А., Ковальчук А. Ф., 2021).

Оволодіння ним учнями початкової школи має стати важливим досягненням дитини в молодшому шкільному віці. Ефективність роботи у формуванні ЕІ залежить від емоційної компетентності вчителя. Педагог має прагнути досягти високого рівня освітньої роботи з урахуванням положень Концепції «Нова українська школа». У своїх дослідженнях Н. В. Бахмат зазначає, що «... сучасний учитель початкових класів має володіти не тільки глибокими професійними знаннями, а і характеризуватися високими людськими якостями, поєднання яких дозволить конструювати особисту систему навчання, будувати освітній процес на високому педагогічному рівні» (Бахмат Н. В., 2015, с. 112). Є низка інших теоретичних моделей емоційного інтелекту, але в основі вони схожі. Застосовуючи ЕІ в особистому та соціальному житті, психологи, узагальнюючи матеріал, подають набір навичок чотирьох категорій:

- здатність прозоро і зрозуміло спілкуватися, уміти уважно слухати, висловлювати свої думки й очікування від співрозмовників, працювати в команді й ефективно її очолювати;

- уміння виявляти емпатію і відчувати себе в будь-якій компанії «як риба у воді»;

- певне знання себе – особистих недоліків і переваг, адекватне їх сприйняття й уміння будувати свій життєвий план на основі цього;

- майстерність керувати своїми емоціями, не допускати їхнього деструктивного впливу на власне життя, уміння «підлаштовуватися» під загальне середовище і зберігати міцні та тривалі відносини з людьми.

Спираючись на погляди вчених М. М. Шпак, Д. Карузо, П. Селовея, Дж. Майєра, Д. В. Люсіна, пропонуємо розуміння ЕІ як *здатності людини пізнавати себе, сприймати емоції інших людей, удало комунікувати з ними, контролювати вияв своїх почуттів, бажань, які максимально активізуються в разі кризової життєвої ситуації, налаштувати систему дружніх і відкритих взаємин із навколишнім світом, уникати згубного впливу стресу.*

У молодшому шкільному віці спостерігаємо збагачення емоційного досвіду дитини. У школярів шести років формується сприйняття себе та розуміння власних емоцій, вибудовується ставлення до людей та навколишньої дійсності (Должанська Ю., 2020). ЕІ розвивається впродовж життя людини під впливом багатьох чинників, зокрема і педагогічних. До педагогічних чинників, які сприяють розвитку емоційного інтелекту дитини, належать такі: вразливість учителя; комфортна атмосфера в класі; якість спілкування з однокласниками; взаємодія учнів на уроці (парна, групова роботи); діяльність, що приносить позитив; рухливість та активність у рамках уроку та після нього (ранкові зустрічі, прогулянки, ігри тощо); змістовність та яскравість матеріалу, що вивчається; наочність, яка бентежить почуття (казки, мультфільми тощо).

Рекомендуємо батькам приділяти увагу не лише інтелектуальному розвитку своїх малюків, а й дбати про емоційний стан дитини. Для цього батькам і вчителям пропонуємо рекомендації з формування ЕІ.

1. Проаналізувати власні емоції, які виникають повсякденно в різних життєвих ситуаціях.

2. Виховувати прикладом, а не словом.

3. Бути відкритими до дитини.

4. «Уловлювати» емоційний стан дитини.

5. Створити психологічно сприятливу атмосферу (удома, у класі).

6. Розвивати позитивні емоції в дітей.

7. Роз'яснити роль негативних емоцій у нашому житті.

8. Пропонуємо під час висловлювань використовувати слова-скрепи: «Я відчуваю...», «Я вважаю...», «На мій погляд...», «Мені хотілося би...», «Я відчуваю роздратування, тому що...».

Наприклад, після свята (сімейного або в класі) скажіть: «Я щаслива, бо сьогодні ми так чудово відсвяткували...». Так дитина впізнає почуття та вловлює настрій, які можуть залежати від багатьох факторів: місця перебування, пір року, погоди тощо.

Донесіть до дитини, що кожна людина має свої емоції. Пропонуємо дітям поспостерігати (згадати), у які моменти вони відчують радість, щастя, піднесення, гордість, натхненність, а коли їм сумно, самотньо, неспокійно, дратівливо, страшно.

Психологи зазначають, що люди з низьким рівнем ЕІ відчують себе нерішучими, мають складнощі в спілкуванні та занадто вимогливі до себе, критичні. Тому є багато вправ на розвиток ЕІ в дітей (Голота А. С., 2021).

**Реалізація практичного досвіду.**

Пропонуємо добірку вправ, бесід та ігор для розвитку ЕІ, які можна використати на ранкових зустрічах, перервах, хвилинках відпочинку.

*Проективна методика «Домальовування: світ речей – світ людей – світ емоцій»* (Нгуен М. А., 2008, с. 83).

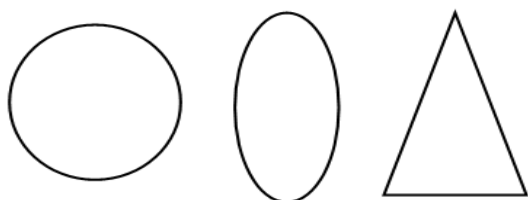
Мета. Визначити емоційне ставлення дитини до людей та довкілля.

Матеріали: аркуші паперу, олівець.

Інструкція. Дітям пропонується домалювати до фігур різні деталі, щоби малюнки були змістовними.

Оброблення результатів.

– 2 бали – зображена людина (показано емоції або зображення в русі);



– 1 бал – зображено обличчя;

– 0 балів – немає деталей; відтворено тварину або предмет.

На початку експерименту ЕІ розміщується на таких рівнях:

Рівні розвитку ЕІ	1 клас		2 клас	
	кількість учнів	%	кількість учнів	%
низький	15	47	9	28
середній	10	31	13	41
високий	7	22	10	31

Табл.1 Кількість учнів – 32.

*Джерело складено автором самостійно*

На етапі знайомства можна використати такі вправи, ігри та бесіди.

**Гра «Клубочок»**

**Мета.** Установити позитивний контакт дітей і вчителя, дітей між собою. Розвивати навички спільної роботи. Виховувати емпатію.

**Матеріал.** Клубок із нитками.

- Прошу зробити коло і присісти на килим.

- Будь ласка, погляньте, що я тримаю? (Клубок).

- Уявімо, що наша мова – це ниточки, якими ми поєднані. Я запитаю Артема про щось і передам йому клубочок. Хлопчик відповідає мені, нитку залишає в себе, а клубок передає по колу. Ми утворимо з вами єдиний простір спілкування.

Якщо учень відчуває складнощі з відповіддю, то вчитель допомагає, і зрештою клубочок повертається до вчителя. Так утворюється малюнок, який унаочнює проблеми дітей у спілкуванні.

Приклади запитань:

- Скільки тобі років?
- Чи є домашні улюбленці?
- Скільки дорослих у твоїй родині?
- Як звати матусю? Яке ім'я в тата?
- Як звати дідуся і бабусю?
- Чи є домашні улюбленці в сім'ї?
- Із ким ти хотів би товаришувати в класі?

- Із ким зараз сидиш за партою?

У результаті гри сформовано вміння налагоджувати стосунки в процесі комунікації.

**Гра «Вітерець дує на...»**

Учитель: «Вітерець дує на того, у кого світле волосся». (Діти зі світлим волоссям утворюють невелику групу в указаному місці, наприклад, на задній парті) Учитель продовжує:

- Вітер дує на того, у кого дві косички.
- Хто сьогодні має в одязі синій колір?
- Хто любить моркву?
- У кого є книга про динозаврів?

(Діти групуються відповідно до коментаря вчителя)

**Тема.** Дружба починається з усмішки.

**Мета.** Створити позитивну емоційну атмосферу. Розвивати вміння ввічливого спілкування з уживанням привітних, доброзичливих слів, дізнаватися про настрої однокласників.

**Матеріал.** Спокійна музика.

#### **Гра «Усміхніся»**

- Майже в кожного в класі вже з'явився друг або подруга. Хто може розповісти про них? (Діти розказують).

- Хочу відкрити вам маленький секрет. Довіра, приязнь та дружба починаються з усмішки.

- Будь ласка, усміхніться одне одному! (Учитель наголошує на тому, що «усмішка» та «сміх» – це слова, які мають різні значення).

- Знайте, якщо ви комусь усміхаєтеся, ваша усмішка обов'язково приємно вразить і зігріє душу. Хто бажає спробувати? Станьте обличчям до свого сусіда, візьміть його долоньку та подаруйте усмішку.

#### **Гра «Компліменти»**

**Мета.** Створити довірливу атмосферу. Формувати вміння говорити компліменти друзям. Розвивати комунікативні навички.

Методичний коментар: учитель може поділити дітей по парах.

- Діти, коли ми спілкуємося з друзями, бажано говорити компліменти. Це простий спосіб установити симпатію, приязні взаємини (Приклади компліментів спочатку демонструє вчитель).

- На комплімент відповідають так: «Дякую», «Навзаєм», «Дуже приємно».

- Хто бажає Дмитрику сказати комплімент? Тетяніці?

- Пам'ятайте: коли кажете комплімент – усміхайтеся.

(Під час виконання вправи вчитель допомагає добирати влучні слова дітям).

#### **Гра-бесіда «Розповідь про себе»**

**Мета.** Створити невимушену атмосферу в ході спілкування. Формувати в дітей уявлення про себе як про неповторну й цікаву

особистість.

Методичний коментар: учитель підкидає м'яч та запитує того, хто його зловив:

- У яку гру ти любиш грати найбільше?

- Що ти робиш, коли тобі сумно?

- Якого кольору твої очі?

- Як звати твою подругу?

- Чи є в тебе друг?

- Ти любиш складати LEGO?

- Яка казка тобі подобається?

- Які ми всі несхожі, різноманітні, але при цьому привітні, допитливі, цікаві. І це вражає!

#### **Бесіда «Зігрійте теплом»**

**Мета.** Формувати вміння передбачати наслідки певної ситуації; уміння робити вибір. Виховувати співчуття, милосердя до навколишнього світу.

Діти, ідучи до школи, я помітила цуценя. Воно було сумне, змарніле та зовсім замерзло від холодного пронизливого вітру.

- Чи потрібна йому допомога? Яка?

- На вашу думку, як цуценя опинилося на вулиці?

- Як ви гадаєте, чи правильно вчинили люди, які вигнали тварину з домітки?

- Поміркуйте, як потрібно діяти в таких випадках?

- Згадайте, які почуття охоплюють, коли вас люблять та піклуються про вас?

#### **Гра «Безтурботні предмети»**

**Мета.** Створити позитивну атмосферу. Розвивати уяву, фантазію учнів. Учити доносити інформацію невербальними способами.

Методичний коментар: учитель формує групи та роздає зображення предметів (квітка, іграшки, м'яч, стіл тощо). Учні фантазують та демонструють сценку, де предмет став безтурботним та грайливим.

Наприклад, м'яч стане безтурботним та грайливим, якщо його...

Демонструється сценка рухами та жестами (без слів). Учасники інших груп відгадують та озвучують побачене.



На фото учні 1–Г класу Миколаївської загальноосвітньої школи I–III ст. № 3

### Вправа «Колір дня»

**Мета.** Створити спокійну, розслаблювальну атмосферу. Формувати вміння «прислухатися» до свого настрою та правильно його визначати.

Методичний коментар: учитель пропонує дітям вибрати той колір, який, на їхню думку, відповідає зараз настрою. (Діти розкладають наліпки на частини кольорового кола).

Коло складається з п'яти частин:

- блакитний – веселість;
- червоний – смуток;
- помаранчевий – розчарування;
- зелений – бадьорість;
- жовтий – спокій.

Запитання:

- Якого кольору твій день сьогодні?

Чому?

### Бесіда «Ображений Я»

- Сьогодні чудовий день! Ми радіємо сонечку, усмішкам друзів, але іноді наш настрій змінюється і з'являється тривога,

сум, злість. У житті так буває, що водночас із радістю та добром поселяються смуток та розчарування.

Запитання:

- На твою думку, коли з'являється образ?
- Поділись із нами, образу можливо відчуту на дотик чи нюх?
- Розкажи, як ти почуваєшся, коли образений на когось?
- На твій погляд, хто тебе підтримує?

### Вправа «Скринька образ»

Закрийте очі і уявіть, що недавня образа прямо перед вами:

- Якого вона розміру та форми?
- У який колір увібралась образа?
- А чи схожа на якусь із відомих тварин?

Намалюйте вашу образу на папері. Тепер її можна зім'яти, знищити, розірвати. Складемо образи в скриньку і ніколи про них не згадаємо. Вони нам не потрібні!



На фото учні 1–Г класу Миколаївської загальноосвітньої школи I–III ст. № 3

### Бесіда «Чого ми боїмося?»

Учитель пропонує згадати, чи боялись учні чогось та які емоції відчували.

Питання:

- Поміркуй, чому з'явився страх?
- Із ким ти відчуваєш себе в безпеці?
- Згадай, які емоції переживаєш у цей момент?





- У якій казці була схожа ситуація?
- Яким казковим героєм ти себе бачиш?

### **Вправа «Різний настрої»**

Методичний коментар: учитель та діти сидять по колу. Від учителя передається іграшка учневі. Речення починає вчитель, а закінчує учень.

- Я щасливий, якщо...
- Я сумний, коли...
- Я роздратований, коли...
- Я лагідний, якщо...
- Я спокійний, коли...

### **Бесіда «Упізнай настрої друга/подруги»**

Зараз ми усміхаємось одне одному, у всіх позитивний настрої. Але ж так буває не завжди. Іноді нас охоплює сум, тривога.

Питання:

- Подумай, чому люди сумують?
- Поділись, що ти робиш, коли в тебе такий настрої?
- Розкажи, як ти можеш зрозуміти, який у тебе настрої?
- Поділись, що покращує твій настрої?
- На твій погляд, що може зруйнувати хороший день?
- Розкажи, про свій сьогоднішній настрої. Який він?

Коли людина тривожиться або сумує, її заспокоють слова підтримки.

- Поділись, як тебе підтримують батьки?
- На твій погляд, що заспокоїть людину?
- Подумайте, що ви зробите, якщо хтось із рідних захворів?
- Розкажи, коли домашня тварина відчуває себе погано?
- Подумай, що може погіршити настрої людини?

### **Вправа «Хто сумує?»**

- Любі діти! Уявіть, що дорогою до школи ви зустрічаєте когось сумного. Поміркуйте, які б слова ви знайшли, як би заспокоїли, як би ви діяли?

Учитель поділяє учнів на пари. Кож-

ній парі пропонується показати це наочно.

### **Вправа «Яким мене бачать інші?»**

Учитель роздає учням аркуші паперу. Кожен на аркуші малює себе або пише своє ім'я. Після цієї роботи вчитель міняє аркуші у дітей. Кожен пише, якою суперсилою володіє інший учень. Обмін триває, доки всі охочі не візьмуть участь. Після закінчення такого «опитування» дитина отримує свій аркуш. Вона вголос зачитує «відгуки» однокласників. Потім проходить обговорення зазначених суперсил. Їх підтверджують або скасовують. Бажано створити жваве спілкування між учнями.

### **Вправа «Сьогодні я відчуваю...»**

Учень/учениця вибирає одну (із представлених на дошці) емоцію дня. Учитель може презентувати від трьох до шести смайликів з емоціями. Дитина розпочинає свою розповідь так: «Зараз (сьогодні) я відчував радість/тривогу/цікавість/злість/захоплення/сум, коли...». Вправа навчає усвідомлювати свої емоції та не боятися їх.



*На фото учні 1–Г класу  
Миколаївської загальноосвітньої школи  
I–III ступенів № 3 Миколаївської міської  
ради Миколаївської області*

### **Вправа «Здивуй мене»**

Учитель вигадує дивні ситуації. Наприклад: «Я здивуюся, якщо ти прийдеш до школи в піжамі (босим). Я здивуюся, якщо ти заснеш на уроці фізкультури. Я здивуюся, побачивши kota у твоєму рюкзаку...». Вправа допоможе потренувати фантазію, оригінальність, творчість, винахідливість,

дасть розуміння «очікуваного» та «неочікуваного», а також добре повеселить дівчурю.

### Вправа «Різні емоції»

Улаштуйте змагання між учнями, хто краще покаже різні емоції. Це може бути страх, радість, подив, гордість, збентеженість, сум тощо. Інші можуть угадувати, яку емоцію показують. Так діти вчаться бачити та впізнавати різні емоції в інших людей.

### Гра «Колейдоскоп емоцій»

Методичний коментар: гра ознайомлює учнів із різними почуттями, демонструє, що людина відчуває в різноманітних випадках, розвиває ЕІ.

Учитель кожному учаснику роздає набір карток із зображенням різних емоцій (наприклад: піднесення, гордість, злість, радість, сум, цікавість, страх, довіра тощо). Учасник придумує та розказує ситуацію. Після цього обирає картку з емоцією, яку відчув, і ховає її. Решта учасників угадують, яку саме емоцію пережив гравець.

Динаміку формування ЕІ можемо побачити за результатами, розміщеними в табл. 2:

Рівні розвитку ЕІ	1 клас		2 клас	
	кількість учнів	%	кількість учнів	%
низький	7	22	4	13
середній	11	34	7	22
високий	14	44	21	65

*Джерело складено автором самостійно*

Емоційний інтелект має важливе значення в житті дитини та дорослої людини. Особистість, яка формує в собі навички спілкування, емпатію, відчуває внутрішню гармонію, займається самопізнанням, розвиває емоційний інтелект буде свідомою та повноцінною.

### Висновки та перспективи дослідження.

За результатами дослідження уточнено поняття «емоційний інтелект». Установлено, що перші зв'язки зі світом у дитини відбуваються завдяки емоціям. На цих зв'язках будується подальший розумовий розвиток малечі. Також комфортне існування в соціумі залежить від уміння виявляти свої емоції, контролювати негатив (який вони можуть нести) та визначати емоції інших, виявляти емпатію. Складено рекомендації вчителям та батькам щодо формування ЕІ. Запропоновано добірку вправ, бесід та ігор для розвитку ЕІ, які сприяють знайомству та спілкуванню з іншими дітьми, допомагають комфортно почуватися в колективі однолітків, зміцнювати свою самооцінку.

**Перспективним** напрямом для досліджень залишається розроблення прийомів і методів для формування ЕІ в дітей молодшого шкільного віку.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Бахмат Н. В. Розвиток професійно-педагогічної підготовки вчителів початкової школи в Україні / Н. В. Бахмат // Молодь і ринок. – 2015. – № 8. – С. 112–116.
2. Гарднер Г. Е. Структура розуму: теорія множественного інтелекта: Пер. с англ. / Г. Е. Гарднер. – М., 2007. – 512 с: ил.
3. Голота А. С. Розвиток емоційного інтелекту дошкільників: практичні рекомендації / А. С. Голота, 2021. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://ispp.org.ua/2021/02/22/rozvitok-emocijnogo-intelektu-doshkilnikiv-praktichni-rekomendaci%097-golota-a-s/>
4. Державний стандарт початкової освіти, затверджений постановою Кабінету Міністрів України від 21 лютого 2018 р. № 87.
5. Должанська Ю. Розвиваємо емоційний інтелект у дітей / Ю. Должанська, 2020 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://ranok-school.com/2020/08/16/rozvyvaiemo-emotsijnj-intelekt-u-ditej/>

6. Дорож І. А., Ковальчук А. Ф. Особливості професійно-педагогічного становлення вчителя початкової ланки освіти на сучасному етапі розвитку освіти / І. А. Дорож, А. Ф. Ковальчук // Педагогічна освіта : теорія і практика, 2021, С. 198–207. DOI: <https://doi.org/10.32626/2309-9763.2021-30-198-207>.
7. Люсин Д. В. Современные представления об эмоциональном интеллекте / Д. В. Люсин // Социальный интеллект : Теория, измерение, исследования / под ред. Д. В. Люсина, Д. В. Ушакова. – М. : Институт психологии РАН, 2004.
8. Нгуен М. А. Диагностика уровня развития эмоционального интеллекта старшего дошкольника / М. А. Нгуен // Ребёнок в детском саду. – 2008. – № 1. – С. 83–85.
9. Носенко Е. Л. Емоційний інтелект: концептуалізація феномену, основні функції : моногр. / Е. Л. Носенко, Н. В. Коврига. – Київ : Вища школа. – 2003. – С. 126.
10. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – Санкт-Петербург, 2002. – 720 с.
11. Савчук М. Р. Теоретичні основи дослідження емоційного інтелекту / М. Р. Савчук, 2017, [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.economy.nauka.com.ua/?op=1&z=5608>
12. Сергієнко О. О., Ветрова І. І. Історія розвитку дослідження емоційного інтелекту / О. О. Сергієнко, І. І. Ветрова, 2018. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://www.empatia.pro/istoriya-vynyknennya-ei-ta-empatiyi/>.
13. Сухомлинський В. О. Сто порад учителю / В. О. Сухомлинський // Вибрані твори в 5 томах. – Т. 2. – К., 1976. – 670 с.
14. Шпак М. М. Вікові особливості розвитку емоційного інтелекту молодших школярів / М. М. Шпак, 2018. – С. 72–77.

## **ФОРМИРОВАНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА У УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА**

**Чекановская Ирина,**

*учитель начальных классов*

*Николаевская общеобразовательная школа I–III ступеней № 3*

*Николаевского городского совета Николаевской области*

*ул. Чкалова, д. 114, 54000, г. Николаев, Украина*

*chiv200677@gmail.com*

*В статье рассмотрено формирование эмоционального интеллекта детей младшего школьного возраста в условиях становления Новой украинской школы. Осуществлен анализ научных, методических трудов, проанализированы современный подход к изучению и определению эмоционального интеллекта, предложено его собственное видение. Сделан акцент на важности сочетания эмоционального и интеллектуального аспектов. Освещена специфика разделения ЭИ на его составляющие, уточнены их преимущества и недостатки.*

*По результатам исследования уточнено понятие «эмоциональный интеллект». Установлено, что первое взаимодействие с окружающим миром у ребенка происходит благодаря эмоциям. Умственное развитие малышей в дальнейшем строится с помощью этих связей. Также комфортное существование в социуме зависит от умения выражать эмоции, контролировать негатив, определять эмоции других и проявлять эмпатию.*

*Сформулированы рекомендации для учителей начальных классов и родителей по формированию эмоционального интеллекта. Разработана подборка задач, игр, упражнений и бесед для работы с учащимися 1–2 классов с целью формирования ЭИ младших школьников с учетом положений Концепции «Новая украинская школа». Продемон-*

*стрирован опыт работы над формированием эмоционального интеллекта у учащихся младшего школьного возраста. Раскрыты результаты экспериментального обучения учащихся начальных классов с использованием упражнений и игр.*

*Материалы статьи, надеемся, пригодятся учителям начальных классов для проведения уроков украинского языка и интегрированного курса: «Я исследую мир». Представлена подборка упражнений, бесед и игр, которые можно использовать при проведении утренних встреч, на перерывах, минутках отдыха. Даны рекомендации родителям по формированию эмоционального интеллекта у учащихся начальной школы.*

**Ключевые слова:** интеллектуальные эмоции; позитивная атмосфера; управление собственными эмоциями; управление эмоциями; чувства; эмоциональный интеллект (ЭИ); эмоциональный опыт; эмпатия.

## DEVELOPMENT OF PRIMARY STUDENTS' EMOTIONAL INTELLIGENCE: THEORY AND PRACTICE

***Chekanovska Irina,***  
*primary school teacher,*  
*Mykolayiv school № 3*  
*114 Chkalova Street,*  
*54000, Mykolaiv, Ukraine*  
*chiv200677@gmail.com*

*The article considers the development of emotional intelligence of primary school children within the New Ukrainian school. The analysis of methodological publications is carried out in the article. The modern learning approaches for emotional intelligence development are analyzed and the author's own vision is offered. The peculiarities of EI components are highlighted, their advantages and disadvantages are specified.*

*Due to the results of the study, the concept of «emotional intelligence» was clarified. It is established that a child interacts with the world around them through emotions. The mental development of the child is further built through this connection. Also, comfortable existence in society depends on the ability to express their emotions, determine the emotions of other people and have empathy.*

*Recommendations for primary school teachers and parents to develop a child's emotional intelligence are formulated. A range of tasks, games, exercises, and conversations to work with 1–2 graders is proposed. Experience of developing primary school students' emotional intelligence is described in the article.*

*The materials of the article will be useful for primary school teachers during Ukrainian language lessons or the integrated course «I explore the world».*

**Keywords:** *emotional experience; emotional intelligence (EI); emotion management; empathy; intellectual emotions; managing your own emotions; positive atmosphere; senses.*

## REFERENCES

1. Bakhmat, N. V. (2015). Rozvytok profesiino-pedahohichnoi pidhotovky vchyteliv pochatkovoї shkoly v Ukraini [Development of professional and pedagogical training of primary school teachers in Ukraine]. *Molod i rynek*, 8, 112–116 (ukr).
2. Derzhavnyi standart pochatkovoї osvity, zatverdzhenyi postanovoiu Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 21 liutoho 2018 r. № 87 [state standart of primary education, approved by the resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine of February 21, 2018] (ukr).

3. Dolzhanska, Yu. (2020). Rozvyvaiemo emotsiinyi intelekt u ditei [*We develop emotional intelligence in children*] [Elektronnyi resurs]. Retrieved from: <https://ranok-school.com/2020/08/16/rozvyvaiemo-emotsijnyj-intelekt-u-ditej/> (ukr).
4. Dorozh, I. A. & Kovalchuk, A. F. (2021). Osoblyvosti profesiino-pedahohichnoho stanovlennia vchytelia pochatkovoї lanky osvity na suchasnomu etapi rozvytku osvity [Features of professional and pedagogical development of primary school teachers at the present stage of educational development]. *Pedahohichna osvita: teoriia i praktyka*. DOI: <https://doi.org/10.32626/2309-9763.2021-30-198-207> (ukr).
5. Gardner, G. E. (2007). *Struktura razuma: teorija mnozhestvennogo intellekta* [The structure of mind: the theory of multiple intelligences]. M. (rus).
6. Holota, A. S. (2021). Rozvytok emotsiinoho intelektu doshkilnykiv [Development of emotional intelligence of preschoolers: practical recommendations]. Retrieved from: <https://ispp.org.ua/2021/02/22/rozvitok-emocijnogo-intelektu-doshkilnykiv-praktichni-rekomendaci%d1%97-golota-a-s/> (ukr).
7. Ljusin, D. V. & Ushakova, D. V. (2004). Sovremennye predstavlenija ob jemocional'nom intellekte [Modern ideas of emotional intelligence]. *Social'nyj intellekt: Teorija, izmerenie, issledovanija*. M. : Institut psihologii RAN (rus).
8. Nguen, M. A. (2008). Diagnostika urovnja razvitija jemocional'nogo intellekta starshego doshkol'nika [Diagnostics of the level of development of emotional intelligence of a senior preschooler]. *Rebjonok v detskom sadu*, 1, 83–85 (rus).
9. Nosenko, E. L. & . Kovryha, N. V. (2003). *Emotsiinyi intelekt: kontseptualizatsiia fenomenu, osnovni funktsii* [Emotional intelligence: conceptualization of the phenomenon, basic functions]. Kyiv : Vyscha shkola (ukr).
10. Rubinshtejn, C. L. (2002). *Osnovy obshhej psihologii* [Fundamentals of general psychology]. Sankt- Peterburg (rus).
11. Savchuk, M. R. (2017). Teoretychni osnovy doslidzhennia emotsiinoho intelektu [Theoretical basis for the advancement of emotional intelligence]. Retrieved from: <http://www.economy.nayka.com.ua/?op=1&z=5608> (ukr).
12. Serhiienko, O. O., Vietrova, I. I. (2018). Istoriiia rozvytku doslidzhennia emotsiinoho intelektu [History of the development of the study of emotional intelligence]. Retrieved from: <https://www.empatia.pro/istoriya-vynyknennya-ei-ta-empatiyi/> (ukr).
13. Shpak, M. M. (2018). *Vikovi osoblyvosti rozvytku emotsiinoho intelektu molodshykh shkolariv* [Age features of development of emotional intelligence of junior schoolchildren], 72–77 (ukr).
14. Sukhomlynskyi, V. O. (1976). Sto porad uchytel'ev. Vybrani tvory v 5 tomakh [One hundred tips for teachers]. In *Vybrani tvory v 5 tomakh* [Selected works in 5 volumes]. T. 2. K. (ukr).

*Ольга Петренко,  
ORCID iD 0000-0003-2666-1504  
кандидат мистецтвознавства,  
доцент кафедри теорії й методики  
мовно-літературної та художньо-естетичної освіти  
Миколаївський обласний інститут  
післядипломної педагогічної освіти  
вул. Адміральська, 4-а, 54001, м. Миколаїв, Україна  
olha.petrenko@toippro.mk.ua*

### **МИСТЕЦТВО В ПОЕТИЧНОМУ ЛОГОСІ ДМИТРА КРЕМЕНЯ: КОМПЕТЕНТІСНО-ДІЯЛЬНІСНІ АСПЕКТИ МІЖДИСЦИПЛІНАРНИХ ЗВ'ЯЗКІВ В УМОВАХ ІНТЕГРОВАНОГО НАВЧАННЯ**

*У розвідці порушено проблему зв'язків поезики Дмитра Кременя з мистецтвом та доведено вплив музичних творів різних жанрово-стильових традицій на формування своєрідного поетичного логосу митця. Позначено широке коло кореляцій поетичних текстів автора з музикою. Проаналізовано поетичні тексти Д. Д. Кременя у зв'язках з музичними джерелами. Запропоновано низку проблемних питань щодо опанування поезій Д. Д. Кременя на інтегрованих заняттях літератури й мистецтва. Надано приклади використання поезій Д. Д. Кременя в компетентісно-діяльнісній проєкції. Зазначено перспективи подальшого дослідження поезії митця у зв'язках з мистецтвом.*

***Ключові слова:** інтегроване навчання; компетентісно-діяльнісне навчання; мистецтво; музичні джерела; поетичний логос.*

© Петренко О. М., 2021

**Постановка проблеми та її зв'язок із важливими науковими і практичними завданнями.** У житті й творчості видатного українського поета, перекладача, есеїста Дмитра Кременя мистецтво завжди було вагомою частиною його буття. Живопис, музика, драматургія, кіно ставали питомим середовищем для майстра слова, а спілкування з митцями надавало імпульсів натхнення. На творчу свідомість Д. Д. Кременя глибоко впливали надбання його сучасників, зокрема музикантів і художників, що сприяло формуванню своєрідного складу поетичного мислення. Про глибоке відчуття явищ мистецького життя свідчать власні дописи Д. Д. Кременя-есеїста, присвячені творчим портретам митців – акторам, художникам, музикантам, майстрам декоративно-прикладного жанру. Значний масив цього матеріалу розміщено в публікаціях усеукраїнської та

місцевої преси різних регіонів і заслуговує на окрему увагу для подальшого осягнення. У співдружності з Д. Д. Кременем як поетом-піснярем працювали багато композиторів, збагативши репертуар української музичної естради різножанровими зразками (Петренко О. М., 2018, с. 417–421). Більше двох сотень пісень було створено тільки в тандемі з Тетяною Яровою – відомою композиторкою, заслуженою діячкою мистецтв України, які були визнані на міжнародних конкурсах, фестивалях, представлені в концертних виступах (Петренко О. М., 2017, с. 46–47). Пісенному виду діяльності поета присвячено окремий підрозділ монографії Т. Д. Кременя й Л. В. Старовойт «Українська Атлантида Дмитра Кременя: Дискурс творчості» (Кремінь Т. Д., 2020, с. 272–273). Виникає низка питань щодо встановлення широкого кола кореляцій текстів поета

з явищами музичного мистецтва. Усвідомлення багатоаспектних зв'язків стає важливим в опануванні теми «Література рідного краю», у рамках якої доробок Д. Д. Кременя посідає значне місце. Проведення паралелей між поезією митця та творами музики сприятиме засвоєнню прийомів інтегрованого навчання, що актуально для сучасного освітнього процесу.

#### **Аналіз останніх досліджень і публікацій із зазначеної проблеми.**

Поставлена проблема ще не була висвітлена в науковій, педагогічній та методичній літературі. Є матеріал наративних джерел – спогадів, листів, дописів, – розміщених у різних виданнях (Кремін Т. Д., 2007, с. 3–7; Кремін Т. Д., 2018, с. 23–69), зміст яких засвідчує особливу прихильність Д. Д. Кременя до музичного мистецтва як виду духовно-творчої діяльності, що важливо для постановки проблеми статті та визначення її предмета. Деякі питання про взаємодію поетичних образів Д. Д. Кременя з музикою висвітлено з позицій мистецтвознавства. Розглянуто предметний рівень музичних знаків і символів у текстах поета, їх змістове наповнення та семантичні складові. Зазначено, по-перше, що в поезії Д. Д. Кременя «музичний код постає багатовимірною системою, у якій поняття “музика” виступає в ролі концепту як сукупності змістових знаків та їхніх смислових значень» (Петренко О. М., 2019, с. 189). Подальше розроблення цього напрямку потребує комплексного підходу до предмета, яким постає визначення ролі музичного мистецтва у формуванні рис поезики Д. Д. Кременя, націлених на художньо-естетичну рецепцію, що може бути використаним в інтегрованому навчанні й запровадженим у практику Нової української школи.

#### **Окреслення невирішених питань, порушених у статті.**

Нині невирішеним залишається доведення широкого кола зв'язків поезії Д. Д. Кременя з мистецтвом музики, що важливо для пізнання художньо-естетичної цінності його спадщини, усвідомлення рис неповторності поетичного логосу митця як літературного феномену останньої третини

XX – поч. XXI ст. Поняття поетичного логосу (грец. *poietike* – майстерність творення, грец. *Λόγος* – слово) в контексті статті використано для означення феноменологічних особливостей поезії Д. Д. Кременя, наділеної глибокими епістемологічними та евристичними смислами. Методологічна основа дослідження визначається компаративним підходом, міждисциплінарними методами. Це об'єднує два дискурси – гносеологічний і праксеологічний, тобто аналітичну складову та практичну – компетентнісно-діяльнісну. Виведені положення статті можуть прислужитися дидактичним матеріалом для інтегрованих занять. Уперше порушено питання поєднання двох напрямів дослідження – мистецтвознавчого та педагогічного, націленого на компетентнісно-діяльнісний аспект як важливий у реалізації зв'язків мовно-літературної та мистецької галузей.

#### **Формулювання мети і завдань статті.**

*Мета* статті – розкрити особливості поетичного логосу Д. Д. Кременя як прояву мистецьких впливів та розглянути компетентнісно-діяльнісний аспект використання текстів поета в інтегрованому навчанні.

#### **Завдання:**

- позначити типологічні прояви зв'язків поезики Д. Д. Кременя з творами музичного мистецтва;
- довести можливості інтеграції літератури й мистецтва в компетентнісно-діяльнісній проєкції на прикладі аналізу поетичних текстів Д. Д. Кременя у їхньому співвідношенні з музичними джерелами.

#### **Виклад основного матеріалу.**

Поетичний доробок Д. Д. Кременя просякнутий мистецькими впливами, серед яких чи не найбільш значним є саме музичний. Заслужують на увагу численні твори митця, назви яких зумовлені музичною семантикою. Серед них можна виділити дві групи поезій: *перша* – це тексти, зміст яких пов'язаний із музичними творами, написаними композиторами, *друга* – тексти, у назвах яких наявні жанрово-типологічні ознаки музики різних стильових епох – від середньовіччя до сучасності. Звернемося до текстів *першої* групи (див. таблицю):

Назви поетичних творів Д. Д. Кременя	Назви творів музичної класики
«Місячна соната» «Місячна соната – XXI»	Л. ван Бетховен «Соната № 14», опус 27, № 2, частина перша, Quasi una fantasia, 1802 рік створення
«Полонез»	М. Огінський «Полонез № 13. Прощання з батьківщиною», 1790-ті рр. створення
«Шопен. Вальс меланхолійний»	Ф. Шопен. Вальс № 3, a-moll, опус 34, № 2, 1838 рік створення
«Танець із шаблями»	А. І. Хачатурян «Танець із шаблями» з балету «Гаяне» (1939 –1940 рр.)

*Джерело: складено автором самостійно*

Занурення у зміст наведених у таблиці творів поезії та музичних прообразів, їх зіставлення свідчать, що мистецтво звуків як потужний імпульс натхнення для поета націлювало на глибокі роздуми інтимно-ліричного, лірико-психологічного, ліро-епічного характеру. Широке смислове поле кожного поетичного тексту – це свідчення не тільки емоційного сприймання автором першоджерел, але й усвідомлення їхньої історико-культурної цінності, знаково-символічного значення, що набуло в поетичних творах нових смислових ракурсів і акцентів. Позначений матеріал стає доречним для опанування інтегрованих підходів викладання літератури й мистецтва.

Звернемося до тексту вірша «Місячна соната» (Кремінь Д. Д., 2007; с. 217), ознайомлення зі змістом якого націлює на слухання відповідного твору Л. ван Бетховена. Цей «гімн любові», який закарбувався у світовій культурній пам'яті піднесеними музично-інтонаційними узагальненнями, знайшов конгеніальне втілення в однойменному творі Д. Д. Кременя. Його зміст розгортається в теперішньому, минулому й майбутньому часових просторах, стверджуючи думку про вічність і святість почуття любові. Засобами образно-поетичної мови відтворено піднесено-урочистий стиль викладу: *«І пресвітла місячна ніч. Молодесенька піаністка, величальне во-*

*лося до пліч...»; «І співало, як згуки ро-  
ляю, августейше волосся твоє...».* Лейтмотивом через увесь текст проходить образ високого почуття, кульмінаційний прояв якого відчутний у рядках:

*«Крила “Місячної сонати” понад  
нами ширяли вгорі.*

*І топились у місячній плесі  
болю, радості, щастя, жалю  
такі місячно-безтілесні  
трое слів –*

*“Я тебе люблю”»*

(Д. Д. Кремінь, 2007; с. 218).

Інтерпретуючи образний зміст музики, поет добирає не тільки знаково-семантичні відповідності, але й деякою мірою моделює художню логіку музичної форми першоджерела, відтворюючи музичний образ вербальними засобами. Прикладом може стати остання строфа тексту, де бетховенська інтонація уповільненого «розчинення звуків» у просторі вічності стає майже реально відчутною у поетичній формі:

*«Але я допливу до безкраю,  
Звідки ти погукаєш мені,  
І горю, і горю, і згоряю  
на сонатнім...*

*на срібнім.....*

*вогні...»*

(Кремінь Д. Д., 2007; с. 219).

Наступним етапом опанування цього поетичного тексту і його музичного прообразу постає формулювання проблемних запитань. Вони мають націлю-



вати на осмислення змісту обох творів на основі методів порівняння й зіставлення. Наведемо деякі приклади:

- Які образно-емоційні доміанти найбільш відчутні в музиці Л. ван Бетховена і якими вони сприймаються у творі Д. Д. Кременя? Чи збігаються вони?;

- Які музичні інтонації фортепіанної сонати співзвучні мовленнєвим зворотам "Liebe dich", "Ich liebe"? У яких рядках твору Д. Д. Кременя втілено їхній смисл засобами поетичної форми?

Інша образно-сміслова версія інтерпретації тої самої музики Л. ван Бетховена постає у творі Д. Д. Кременя «Місячна соната – XXI» (Кремінь Д. Д., 2007, с. 478). Картина місячної ночі, відтворена у драматизованих тонах, сприймається як колоритний фон ліро-епічної сповіді про буття, про почуття любові до вітчизни, до матері:

*«Ти при місяці прала білизну,  
Все відносив бурхливий потік...  
...Де й коли загубив я вітчизну,  
Ніч при місяці, землю цю, рік?»  
«...Ніч у Шипоті місяцем сяє,  
Полонина палає від зір...  
Все вода із сорочки змиває,  
Квіти й хрестики втягує вир...»  
(Кремінь Д. Д., 2007; с. 478).*

Послуговуючись методом зіставлення музики й поезії можна дійти висновку, що музичний текст джерела сприймався поетом як поштовх до вільного тлумачення й реалізувався в умовно-гіпотетичному напрямі.

Постають питання:

- Чому поет назвав саме так свій вірш, спираючись на відомий музичний прообраз? Чим співзвучна «Місячна соната» Л. ван Бетховена змісту вірша?;

- Яку образно-сміслову роль відіграє образ водної стихії в контексті вірша? Чи можна трактувати поетичні образи вірша символічно і як сполучаються вони з музикою Л. ван Бетховена?

Компаративний метод у компетентнісно-діяльнісній проєкції на-

лаштовує на використання прийомів евристичної бесіди, а також сприяти-ме посиленню емоційного сприймання різних за природою, але спільних за назвою текстів – поетичного й музичного – як сугестивного процесу, інтегрованого за своєю суттю. Прикладом може слугувати опанування вірша «Полонез» («Лише ступив – озвався полонез із-під землі...») (Кремінь Д., 2017; с. 5) паралельно із музичним твором М. Огінського. Ознайомлення з поезією й музикою у ракурсі зіставлення націлює на формулювання відповідних запитань:

- У чому полягає спорідненість ідеї поетичного твору із образно-емоційним ладом музики полонезу?;

- Чому поет згадує в тексті «богемний щем далекого Парижу», «плач Огінського й Шопена»?;

- Які смислові навантаження несуть ремінісценції музичного образу полонезу в контексті всього вірша?;

- Який фрагмент музики полонезу М. Огінського сприймається образно-емоційно спорідненим змісту цієї строфи:

*«Але в воскреслій Жечі Посполитій  
І наш козацький дух несамопитий,  
І нам полин свободою запах...»?  
(Кремінь Д. Д., 2017; с. 5)*

Позначені питання вимагають аналізу змісту музичного твору, знання історичних передумов його створення композитором. Цей матеріал порівняно з поетичним текстом допоможе знайти спільні смислові акценти й підтексти.

• Розглянемо другу групу поетичних творів Д. Д. Кременя, назви яких мають узагальнені музично-жанрові позначення. Зміст і форма цих текстів різною мірою відбивають впливи музики як світської, так і духовно-канонічної академічної європейської традиції (див. таблицю «Назви поетичних творів Д. Д. Кременя за типами музичних жанрів / із покликанням на музичну складову»):

<i>Назви поетичних творів Д. Д. Кременя за типами музичних жанрів</i>	<i>Типи музичних жанрів</i>
Симфонії (за визначенням автора) «Сад», «Золота ліхтарня», «Чорна меса», «Замурована музика», «Параноїчна зона "А"», «Оргія», «Птахи Івана Чандея»	Симфонія
«Реквієм по вузькоколіїці», «Реквієм о римській когорті», «Малий реквієм», «Сентиментальний реквієм по Марії Музиці», «Реквієм по АН- 2», «Оркестр репетує "Requiem"»	Реквієм
«Літанія літ», «Літанія до пекторалі», «Літанія екстазу», «Літанія – у місячній проекції», «Літанія до міфу», «Літанія до гіпсового янгола», «Літанія наостанку», «Літанія життя», «Миттева літанія»	Літанія
«Літургії трав і небесних птахів хорали», «Хоральна меса пам'яті художника Ференца Семана», «На хоральний від'їзд Світлани Торнтон», «De profundis»	Літургія, хоральна меса, De profundis
«Мамчина пісня», «Братерська пісня», «Колискова для коханої», «Вранішня колискова», «Мадригал з XXI віку», «Соло», «Романс»	Жанри вокальної музики – пісня, колискова, мадригал, романс, соло
«Менует», «Полонез», «Танго – 37», «Танок невольничого майдану»	Жанри танцювальної музики – менует, полонез, танго
«Ноктюрн», «Місячна соната – XXI», «Пастораль»	Жанри інструментальної музики – ноктюрн, соната, пастораль
«Старовинна мелодія», «Музика», «Урбаністичний мотив», «Мотив», «Мелодія», «Музика із-за кадру»	Назви поетичних творів із покликанням на музичну складову

*Джерело: складено автором самотійно*

Наведені в таблиці твори поета доводять широту зв'язків із мистецтвом музики й засвідчують прояв тенденцій міжвидової взаємодії. Яскравим прикладом цього явища постають поетичні тексти,

які автор називає симфоніями. Як відомо, жанрова семантика симфонії, що сягає багатовікових традицій у музиці й має зразки у світовій та українській поезії, стає важливим чинником формування прикмет пое-

тики Д. Кременя. Це масштабність форми, переважно циклічна структура, складна поліфонія образного змісту, що порушує глобальні проблеми людського існування, де «поєднуються філософські, морально-етичні, екзистенційні, історіософські, інтимні, навіть еротичні мотиви: в них відбивається вся складність людського буття» (Кремін Т. Д., 2020, с. 116). Це відповідає ідеї музичного симфонізму як універсального методу осмислення протиріч і конфліктів у їхньому онтологічному значенні. Звертаючись до жанру симфонії, поет втілює філософсько-екзистенційні колізії сучасного світу, у центрі якого образ людини. Концепції його творів сягають смислових глибин, де трагедійність, гротеск, іронія, меланхолія, лірика, драма відтворюють світогляд особистості постіндустріального суспільства. Хаос, нелінійність, абсурд засвідчують стан розпаду зневіреної людини в цінностях буття, – ось загальний емоційно-образний смисл цих поезій.

Яскравим прикладом інтерпретації не тільки зовнішніх рис жанру, але й самого принципу симфонізму як музично-естетичної категорії, є симфонія «Сад» (Кремін Д. Д., 2011; с. 294–318). Усебічне розкриття задуму через втілення конфліктів і драматичних колізій відбувається на різних рівнях змісту й циклічної форми, що моделює принцип симфонічної драматургії. Так, на протиставленні опозицій – «сад» і «всесвітній нічник» – побудовано концепцію всього твору, що відповідає принципу втілення контрастних образних сфер у класичному сонатно-симфонічному циклі. Назви частин за італійською музичною термінологією («Andante», «Allegro giocoso», «Risoluto», «Grave», «Allegretto») сприймаються як кодифікована система, що створює смислову напругу щодо змісту та налаштовує на розкриття прихованих значень.

• У рамках цієї статті наведемо приклади ознак симфонізму в частині VII «Grave». Трагедійний за сутністю конфлікт «живого» й «неживого» набуває символічного вираження через зіставлення людського й нелюдського начал. Композиційно «Grave»

побудована на повторях у кожній строфі фразеологізму «любить – не любить» як вербального знака емоційної відкритості, прояву живого почуття людини, що перебуває у стані напруги в очікуванні якогось доленосного рішення. Контрастом виступають інфернальні образи: «Сім утоплениць білих по саду ішли... Постинали дерева... Стовпи... Стовпи... Закричав білий янгол: з'явилась жива на тарілці відрубана голова...» (Кремін Д. Д., 2011, с. 308). Зіставлення цих сфер набуває конкретизації через використання біблійних образів-антиподів – Суламифі та Соломії, які, за традиціями світової культурної пам'яті символізують полюси екзистенції – любов і смерть. Отже смислова концепція частини відтворює граничну межу між буттям і небуттям. Поставлене запитання «любить – не любить», онтологічне за значенням, не отримує відповіді й зависає у смисловому просторі останніх рядків тексту, де фонемна неповнота скороченого слова створює ефект поступового замовчування: «Ти жива, моя мила? Ти все ще жива? Суламиф, Соломія, вода і трава... любить... не любить... Лю?...» (Кремін Д. Д., 2011; с. 308). Кінцівка частини «Grave» націлює на естетичну паралель із сучасними музичними творами, для фіналів яких стала типовою поетика «відкритої форми» із поступовим згасанням звучності.

Ознайомлення з повним поетичним текстом симфонії «Сад» дає привід стверджувати, що її автор надає важливого смислового значення концепту «музика», розкриття якого потребує надалі окремої розвідки. Наведемо приклади лише фрагментів тексту. У I частині «Motto» у формі риторичного запитання сформульована дилема: образам безвихідді й спустошеності протиставлена життєрадісна музика В. А. Моцарта («Маленька нічна серенада»), яка символізує красу й гармонію:

*Коли вже нема вороття,  
Ні дому немає, ні саду,  
Невже не зігріє життя  
Маленьку нічну серенаду?*

(Кремін Д. Д., 2011; с. 294).

«Музична» смислова арка від цих рядків 1-ї частини перекинута до останньої XII (Andante «Плач за садом»), де в екстатичному молитовному зверненні з'являються алюзії хорового й органного звучання, що сприймається як благання надії:

*«Мій боже верховний, рятуй нас од мору,  
Осанна, осанна соборному хору!...  
...Засвітяться вікна, як телеекрани.  
І вдарять органно два зболені храми...»*

(Кремінь Д. Д., 2011; с. 317).

• Жанровий модус симфонізму як типу мислення, заснований на засадах конфліктної драматургії, повною мірою проявив себе в поемі Д. Д. Кременя «Замурована музика», метафорична назва якої набуває парадоксального значення. Однчастинна композиція твору щільно насичена звуковими образами різної семантики: це реквієм, що *«лине давно з-під землі»*, це ресторанна музика, де *«саксофон починає соло – в «Коб'єті чи в «Наталі» тощо»*. Симфонізм «Замурованої музики» полягає у відтворенні того самого глобального конфлікту між «живим» і «неживим», «природним» і «штучним», який був в основі симфонії «Сад». Смислову роль «живого», «природного» виконують поетичні звороти *«неіснуюча музика»*, *«одчайдушно прощальна та музика»*, *«заплакана муза»*, *«замурована музика в скелі»* – образи, що узагальнено формують концепт «мовчазної» музики. Актуалізація цієї семантики зумовлена змістом усього твору, назва якого вміщує багату смислову вібрацію, а саме:

- музика, яка не звучить, є десь, в іншому ідеальному світі;

- мовчазна музика розуміється як вияв протесту проти її спотворення в суспільстві, позбавленому духовних цінностей;

- *«замурована музика»* виступає у значенні німоти як прояву свободи вибору та відмежування від світу, що позбувся орієнтирів добра, щирості, любові;

- *«неіснуюча музика»* постає як символ утраченої гармонії.

Із певним припущенням естетичним аналогом названих семантичних значень можна вважати образний світ музики Валентина Сильвестрова – видатного представника української композиторської школи др. пол. ХХ – поч. ХХІ ст., представника поставангардного напрямку, який утілює в музиці стани тиші, спокою, аж до повного зникнення реальних звукових форм. Його «Тиха музика», численні «Постлюдії» (postludus – лат. «після гри») стали символами «іншої» художньої матерії, де численні паузи, зупинки, темпові уповільнення символізують феномен вичерпання смислів і вихід за рамки звичних звукових форм, з одного боку, з іншого, – як мовчазний протест проти звукової агресії у будь-яких її проявах.

Глибокому за значенням метафоричному образу «замурованої музики» в творі Д. Д. Кременя протистоять «музичні знаки» буденної реальності. До них автор відносить шансони Сальваторе Адамо, музику чортівських бенкетів, де *«у циліндрі та фракці з копитцями й рїжками пан»*, а також банальні *«уроки музичної школи»*, у які перетворилося колись натхненне *«соло любові»*. Утілення цього протилежного боку образного контрасту в симфонії «Замурована музика» відбувається різними засобами поетичної виразності. Значна роль належить лексиці, завдяки якій поет відтворює образи сарказму (*«...але музика нащо їм, тим, що вживають од пуза?»*), гіркої іронії (*«Саксофонь, саксофоне! Тобі на богемний вік вистачає видінь і падінь у “мисливському залі”»*), нещадної сатири (*«не треба ні Брамса, ні Моцарта – кава глясе вистигає»*). У відображенні образу бездуховного соціуму Д. Д. Кремінь удається до надмірності, демонструючи різні конотації, що сприяє яскравому втіленню сутності суспільства, де панують зло і фальш. Поетика контрастів дає можливість назвати твір сатирою на суспільство штучних цінностей, у якому спотворено людські душі, а конфлікт між «живим» і «неживим» постає у «перевернутому» вигляді, де «замурована музика» розуміється у значенні втраченого етико-естетичного ідеалу, а реальна «існу-

юча» музика виступає у значенні гротеску.

Опанування компетентнісно-діяльнісної складової інтегрованих уроків літератури й мистецтва вважається перспективним на основі використання компаративного методу. Порівняльний аспект у співвідношенні текстів – поетичних і музичних – надаватиме додаткових імпульсів для інтерактивного навчання, якими є мозковий штурм, дискусія, ситуативний аналіз тощо. За допомогою евристичного методу можна знаходити додаткові/конотативні смисли в текстах Д. Д. Кременя, якщо зіставляти їх із творами мистецтва, близькими за емоційно-образним змістом і знаковою структурою. Використання методу проєктів націлює на особистісні рефлексії зі створенням медіатекстів із художньо-образними паралелями між поетичними творами й музичними, близькими за жанровими позначеннями, за змістовими концепціями. Дослідницький метод сприятиме пізнанню художньо-естетичних особливостей поетичної мови Д. Д. Кременя, широка стилістична палітра якої поєднує риси лірики й драми, трагедійності й епосу, фарсу й комедії. Важливо співвіднести ці якості з творами музичного мистецтва, знаходити та проводити смислові паралелі.

Виходячи із принципів компетентнісно-діяльнісного навчання й методів інтеграції, вважаємо доречними образно-змістовні аналогії між поетичними симфоніями Д. Д. Кременя й творами композиторів-симфоністів – Г. Малера, А. Брукнера, П. І. Чайковського, Д. Д. Шостаковича, С. С. Прокоф'єва, що увійшли у скарбницю світової музичної культури. Їх поєднує з поезією Д. Д. Кременя загальна філософсько-екзистенційна парадигма, націлена на вічний пошук Абсолюту через протиставлення образів добра й зла, і це надає творами, що належать до різних видів мистецтва, високого трагедійного звучання, де полем дійства постає душа людини. Питомим джерелом для порівняльного аналізу поезій Д. Д. Кременя з музикою в контексті позначеної проблематики постають масштабні твори українських композиторів др. пол. ХХ ст.: це «Сад божественних

пісень» Івана Карабиця (хоровий концерт на вірші Г. С. Сковороди із 6-ти частин, 1971 р.), «Сповідь» Володимира Птушкіна (вокально-інструментальна камерна симфонія за віршами Б. А. Чічібабіна, 1996 р.), «Liebestod» («Смерть любові») Віталія Губаренка (симфонія-балет, 1997 р.), де позначена тема набуває глибоких художніх, естетичних та філософських узагальнень.

Важливо для практики інтегрованого навчання використовувати знання музики, занурюватись в її образний зміст та знаходити образно-емоційні та смислові аналогії, паралелі, алюзії, алегорії та інші відповідності поетичним творами Д. Д. Кременя, їхнім ідеям та символам, зміст яких несе глибинні розуміння буття й свідомості людини ХХ–ХХІ ст. Здобуті матеріали зможуть прислужитися для створення літературно-мистецьких проєктів, що збагатять уявлення наших сучасників про вічні цінності української та світової культури, серед яких пріоритетними є мистецтво слова і мистецтво звуків.

#### **Висновки та перспективи подальшого дослідження проблеми.**

Поетичний логос Д. Д. Кременя – це неосяжний за своїми смислами духовний простір, у якому яскраво позначено безліч конотацій із мистецтвом музики. Як категорія літературознавчого дискурсу, поетичний логос Д. Д. Кременя водночас виконує синтезувальну функцію у поєднанні з мистецтвом музики. У поетичному логосі митця відчутно потужну роль звукової рецепції як модусу сприйняття світу, через який фільтрується інформація із зовні і потім відтворюється в новій художньо-естетичній якості в неповторних рисах. Компаративний аналіз текстів поета і музичних джерел дає можливість сформулювати висновки. Типологія зв'язків поетичних текстів Д. Д. Кременя з творами музичного мистецтва проявляє себе:

- на зовнішньому рівні – у назвах поезій за музичними творами або жанровими позначеннями;

- на внутрішньому рівні – у створенні емоційно-образних аналогій, ремінісценцій, імітацій, алюзій та інших збігів із му-

зичними першоджерелами в середині поетичного тексту;

- як результат вільної інтерпретації змісту музичних творів, можливий у різних поетичних версіях, – від імітації до символіко-гіпотетичних тлумачень;

- як відтворення загальноестетичних концепцій жанрової моделі, здійснених в оригінальній поетичній формі (наприклад, у симфоніях).

Поданий у статті матеріал свідчить про значні можливості використання міждисциплінарних зв'язків літератури й мистецтва на прикладі поетичних творів Д. Д. Кременя у співвідношенні з музичними джерелами. Компетентнісно-діяльнісна проєкція передбачає використання методів компаративістики, евристики, проєктної, дослідницької діяльності для реалізації підходів до опанування й поширення творчості поета.

Перспективи подальшого досліджен-

ня поезії митця у зв'язках із мистецтвом неосяжні. Вони стосуються опанування значної кількості текстів, тематично пов'язаних із музикою, образотворчим мистецтвом тощо. Набуває значення досягнення широкого кола творів Д. Д. Кременя різного жанрового змісту, де знаково-символічна система мистецтва виконує важливу смислову функцію. Самостійним аспектом дослідження може стати опанування мелодики поетичної мови Д. Д. Кременя як чинника його неповторного стилю.

Комплексне використання методологічних підходів (контекстного, семіотичного, інтерпретаційного, інтегрованого) та методів навчання (пояснювального, ілюстративного, евристичного, дослідницького, інтерактивного) дає можливість усвідомити поетичний логос Д. Д. Кременя як феномен у системі знань про культуру та доводити його праксеологічне значення.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Кремень Д. Д. Вибрані твори / Д. Д. Кремень // вступ. ст. Ю. Ковалів. – Одеса : вид-во «Маяк», 2007. – 632 с.
2. Кремень Д. Д. Замурована музика: лірика, симфонії, поеми / Д. Д. Кремень. – К. : Ярославів Вал, 2011. – 368 с.
3. Кремень Д. Д. Полонез / Дмитро Кремень // Южная правда. – Четверг, 13 апреля. – 2017. – С. 5.
4. Кремень Т. Д. Золоті лампади українського степу / Т. Д. Кремень // Лампада над Сінохою: Альбом-антологія. – Миколаїв : Вид-во «Атол», 2007. – 215 с.
5. Кремень Т. Д. Мій тато – Дмитро Кремень. Спроба історико-культурного родоводу / Тарас Кремень // Небесне і земне : спогади, есе, оригінали. Серія «Обдаровані мудрістю». – Миколаїв : Іліон, 2018. – 532 с.
6. Кремень Т. Д., Старовойт Л. В. Українська Атлантида Дмитра Кременя : Дискурс творчості : монографія. – Миколаїв : Іліон, 2020. – 328 с.
7. Петренко О. М. Безмежна мелодія слова / О. М. Петренко // Небесне і земне : спогади, есе, оригінали. Серія «Обдаровані мудрістю». – Миколаїв : Іліон, 2018. – С. 417–421.
8. Петренко О. М. Музичний код поезії Дмитра Кременя [Електронний ресурс] / О. М. Петренко // Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського : зб. наукових праць «Педагогічні науки» : наук. зб. / за ред. проф. Тетяни Степанової. – Миколаїв : МНУ імені В. О. Сухомлинського, 2019. – Випуск № 3 (66), вересень. – С. 186–191. – Режим доступу: <http://mdu.edu.ua/wp-content/uploads/ped-visnik-66-2019-33.pdf> (дата звернення 15.10.2021) DOI: 10.33310/2518-7813-2019-66-3-186-190 УДК 808.1
9. Петренко О. М. Пісенні обрії Тетяни Ярової / О. М. Петренко // Музика. – 2017. – № 2. – С. 46–47.

**ИСКУССТВО В ПОЭТИЧЕСКОМ ЛОГОСЕ ДМИТРИЯ КРЕМЕНЯ:  
КОМПЕТЕНТНОСТНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЕ АСПЕКТЫ  
МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫХ СВЯЗЕЙ  
В УСЛОВИЯХ ИНТЕГРИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ**

**Петренко Ольга,**

кандидат искусствоведения, доцент,  
кафедра теории и методики языково-литературного  
и художественно-эстетического образования  
Николаевский областной институт последипломного  
педагогического образования  
ул. Адмиральская, 4-а, 54001, г. Николаев, Украина  
olha.petrenko@moippo.mk.ua

*В статье поднимается проблема связей поэтики Дмитрия Кременя с искусством и доказано влияние музыкальных произведений различных жанрово-стилевых традиций на формирование своеобразного поэтического логоса автора. Обозначен широкий круг коррелирующих текстов поэта с музыкой. Проанализированы поэтические тексты Д. Д. Кременя в связях с музыкальными источниками. Предложен ряд проблемных вопросов относительно изучения поэтических произведений Д. Д. Кременя на интегрированных занятиях литературы и искусства. Даны примеры использования поэзий Д. Д. Кременя в компетентностно-деятельностной проекции. Обозначены перспективы дальнейшего исследования поэзии этого автора в связях с искусством.*

**Ключевые слова:** интегрированное обучение; искусство; компетентностно-деятельностное обучение; музыкальные источники; поэтический логос.

**THE POETIC DIMENSION OF DMITRY KREMIN:  
COMPETENCE AND ACTIVITY ASPECTS  
OF INTERDISCIPLINARY RELATIONS IN INTEGRATED LEARNING**

**Petrenko Olga,**

Ph.D. in Art, Docent,  
member of the National Union of Composers of Ukraine,  
Department of Theory and Methods of Language,  
Literature, Art and Aesthetic Education  
Mykolaiv In-Service Teachers Training Institute  
4-a Admiralska Street, 54001, Mykolaiv, Ukraine  
olha.petrenko@moippo.mk.ua

*The research raises the issue of the connections of Dmytro Kremin's poetics with art/ It proves the influence of musical works of different genres and styles on the formation of Dmytro Kremin's peculiar poetics. A wide range of correlations of the author's poetic texts with music is indicated. Dmytro Kremin's poetry in connection with musical sources are analyzed.*

*Dmytro Kremin's poetic logos is a vast spiritual space, in which there are many clearly marked connections with music. A number of problematic questions concerning Dmytro Kremin's poems at the integrated classes of literature and art are offered. Examples of his poems used in the competence-activity projection are given. Prospects for further research into the artist's poetry in connection with art are also outlined.*

**Keywords:** art; poetic logos; musical sources; integrated learning; competence-based learning.

REFERENCES

1. Kremin, D. (2017). *Polonez* [Polonaise]. Mykolaiv (ukr).
2. Kremin, D. (2007). *Vybrani tvory* [Selected works]. Odesa (ukr).
3. Kremin, D. (2011). *Zamurovana muzyka: liryka, symfonii, poemy* [Brick music: lyrics, symphonies, poems]. K. (ukr).
4. Kremin, T. (2018). *Mii tato – Dmytro Kremin. Sproba istoryko-kulturnoho rodovodu* [My father is Dmytro Kremin. An attempt at historical and cultural pedigree]. *Nebesne i zemne : spohady, ese, oryhinaly. Seriiia «Obdarovani mudristiu»*. Mykolaiv (ukr).
5. Kremen, T. & Starovoit, L. (2020). *Ukrainska Atlantyda Dmytra Kremenia : Dyskurs tvorchosti* [Dmytro Kremen's Ukrainian Atlantis: The Discourse of Creativity]. Mykolaiv (ukr).
6. Kremin, T. (2007). *Zoloti lampady ukrainskoho stepu* [Golden lamps of the Ukrainian steppe]. Mykolaiv (ukr).
7. Petrenko, O. (2018) *Bezmezhna melodiia slova* [Infinitely word melody] *Nebesne i zemne : spohady, ese, oryhinaly. Seriiia «Obdarovani mudristiu»*. Mykolaiv (ukr).
8. Petrenko, O. (2019). *Muzychnyi kod poezii Dmytra Kremenia* [Musical code of Dmitry Kremen's poetry] *Naukovyi visnyk Mykolaivskoho natsionalnoho universytetu imeni V. O. Sukhomlynskoho : zb. Naukovykh prats «Pedahohichni nauky»*. Mykolaiv (ukr). DOI: 10.33310/2518-7813-2019-66-3-186-190 DOI: <https://doi.org/10.33310/2518-7813-2019-66-3-186-190> УДК 808.1 (ukr).
9. Petrenko, O. (2017). *Pisenni obrii Tetiany Yarovoi* [Song horizons of Toetiana Yarova] Musik. K. (ukr).



УДК 372.8

DOI: <https://doi.org/10.54662/veresen.3.2021.05>

Олена Ліскович,

ORCID iD 0000-0001-9523-8131

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії й методики природничо-математичної освіти та інформаційних технологій  
Миколаївський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти  
вул. Адміральська, 4-а, 54001, м. Миколаїв, Україна  
e-mail [olena.liskovych@moippo.mk.ua](mailto:olena.liskovych@moippo.mk.ua).

## ВИКОРИСТАННЯ ЗАДАЧ ФІЗИЧНОГО ЗМІСТУ В ПРОЦЕСІ ВИКЛАДАННЯ КУРСУ «ФІНАНСОВА ГРАМОТНІСТЬ»

У статті розкрито можливості використання задач фізичного змісту під час вивчення окремих тем курсу за вибором «Фінансова грамотність». Підставою для дослідження став аналіз наукових публікацій із реалізації компетентнісного підходу в освітньому процесі, у яких фізичні задачі розглядаються як ефективний засіб формування та розвитку предметної і ключових компетентностей учнів. Автор запропонував використання таких задач у змісті навчання інших предметів, зокрема курсу «Фінансова грамотність».

На основі аналізу змісту навчальної програми курсу визначено питання, під час вивчення яких доцільно використати міжпредметні зв'язки з фізикою через використання задач фізичного змісту. У розвідці запропоновані критерії відбору задач, наведені приклади задач до конкретних тем, проаналізований їхній зміст у контексті формування ключових компетентностей учнів.

**Ключові слова:** ключові компетентності; компетентнісний підхід; міжпредметні зв'язки; предметна компетентність; фізична задача.

© Ліскович О. В., 2021

**Вступ.** Метою повної загальної середньої освіти є всебічний розвиток, виховання і соціалізація особистості, яка здатна до життя в суспільстві та цивілізованій взаємодії з природою, має прагнення до самовдосконалення і навчання впродовж життя, готова до свідомого життєвого вибору та самореалізації, відповідальності, трудової діяльності та громадянської активності (Закон України «Про освіту», 2017). Досягнення зазначеної мети здійснюється через формування ключових компетентностей, перелік яких поданий у Законі України «Про освіту» і відображений у всіх чинних нормативних документах.

Навчальні програми з фізики для основної та старшої школи розроблені на компетентнісних засадах, що відтворено в очікуваних результатах навчально-пізнавальної діяльності учнів, змісті навчально-

го матеріалу та пояснювальної записки. На допомогу вчителю подана узагальнювальна таблиця, у якій розкрито потенціал предмета щодо формування ключових компетентностей учнів. Однак відвідування закладів освіти, спілкування з учителями фізики засвідчили, що педагоги більшою мірою приділяють увагу формуванню предметної компетентності, використовують ефективні методи та прийоми, здійснюють відбір навчального матеріалу тощо. Звісно, це певним чином сприяє формуванню і ключових компетентностей. Як позитивне зазначимо, що наразі в освітньому процесі з фізики набув широкого застосування метод проєктів, що визнаний найефективнішим у формуванні ключових компетентностей (за умови, що проєкти, над якими працюють учні, мають міжпредметний прикладний зміст). Проте, на нашу думку, необхідно здійсню-

вати пошук нових методів і прийомів, що сприятимуть досягненню зазначеної мети.

Аналіз наукової літератури підтвердив, що питання реалізації компетентнісного підходу в освітньому процесі з фізики є не новим. У контексті формування ключових компетентностей засобами фізики науковці розглядають різні види компетентностей та різні методики: Г. В. Бібік (формування інформаційної, самоосвітньої та комунікативної компетентностей через використання міжпредметних зв'язків математики та фізики), І. В. Бургун (навчально-пізнавальна компетентність, система навчально-пізнавальних задач), Н. В. Куриленко, В. Д. Шарко (задачний підхід до формування екологічної компетентності), М. В. Каленик, А. П. Муха (інтерактивні методи, метод проєктів та ігрові технології у формуванні підприємливості учнів) тощо.

Діяльнісна сутність компетентності зумовлює широке використання фізичних задач для її формування, однак ідеться не про типові фізичні задачі, а відібрані чи сконструйовані так, щоб забезпечувати практичне використання знань у ситуаціях різного контексту.

У статті В. М. Каплун, М. С. Маріної, О. Х. Тадеуш представлено результати дослідження ефективності використання якісних та ситуаційних завдань із фізики для формування ключових компетентностей учнів. Доведено, що відбір якісних задач і практичних завдань, спрямованих на формування вмінь учнів пояснювати природні явища, застосовувати набуті знання в незвичному контексті для розв'язання наукових та технічних проблем і життєвих ситуацій, уплинув на формування ключових компетентностей, а також сприяв виникненню інтересу і бажання вивчати фізику (Каплун В. М., Маріна М. С., Тадеуш О. Х., 2019).

Науковці розглядають формування ключових компетентностей у процесі розв'язування фізичних задач на уроках фізики. Із огляду на сучасні тенденції до інтеграції в освітньому процесі та те, що процес формування ключових компетентностей здійснюється на міжпредметній

основі, виникає потреба вивчення можливостей використання задач фізичного змісту на уроках інших предметів. Для дослідження пропонуємо обрати курс «Фінансова грамотність», що викладається в старшій профільній школі.

**Метою** статті є дослідження можливостей використання задач фізичного змісту в процесі викладання курсу «Фінансова грамотність» як засобу формування ключових компетентностей учнів.

Для досягнення визначеної мети необхідно виконати такі **завдання**:

- проаналізувати наукові публікації щодо використання фізичних задач на уроках інших предметів;

- визначити теми курсу «Фінансова грамотність», у рамках вивчення яких доцільно використати задачі фізичного змісту;

- навести приклади таких задач і проаналізувати їхній потенціал щодо формування ключових компетентностей учнів.

**Аналіз наукових публікацій.** Для виконання першого завдання здійснено аналіз наукових публікацій, що висвітлюють питання використання фізичних задач в освітньому процесі.

Можливості інтеграції фізичних знань на уроках математики під час розв'язування задач досліджені М. М. Бенедисюк. Автор стверджує, що інтеграція математики та фізики в навчальному процесі можлива на основі актуалізації математичних знань на уроках фізики і навпаки – фізичних знань на уроках математики (зокрема під час розв'язування задач фізичного змісту) (Бенедисюк М. М., 2017; Бенедисюк М. М., 2018).

Задачі на міжпредметній основі, що можуть бути використані як на уроках фізики, так і на уроках біології, як засіб формування міжпредметної компетентності учнів пропонує Н. Ю. Матяш. Учена наводить приклади таких задач для 8 класу (Матяш Н. Ю., 2016).

Усе вищевикладене дає підстави для висновку, що вчені одностайні у визначенні фізичних задач ефективним засобом формування компетентностей учнів

(предметної і ключових). У публікаціях здебільшого розглядається використання їх в освітньому процесі з фізики, досліджень щодо розв'язування задач фізичного змісту в процесі викладання курсу «Фінансова грамотність» не виявлено.

Використання фізичних задач на уроках інших предметів є виявом міжпредметних зв'язків операційно-діяльнісного типу, до яких належать зв'язки між способами навчально-пізнавальної діяльності й умін-

нями учнів. Першим етапом у використанні міжпредметних зв'язків є визначення спільних питань та їхньої узгодженості в часі, що становить друге завдання нашого дослідження.

**Обговорення та дискусії.** Для аналізу ми використовували навчальну програму курсу «Фінансова грамотність» для 10–11 класів, що розрахована на 35 годин (Фінансова грамотність. 10–11 класи, 2019). Результати представлені в таблиці 1.

Таблиця 1.

*Міжпредметні зв'язки курсів «Фінансова грамотність» і фізика*

Тема	Очікувані результати	Зв'язок із фізикою
Зайнятість і підприємництво	<ul style="list-style-type: none"> <li>– визначає риси та особисті якості, необхідні для професійної реалізації;</li> <li>– аналізує пропозицію на ринку праці з урахуванням вимог до знань, навичок та досвіду;</li> <li>– приймає рішення щодо вибору навчання та роботи для побудови кар'єри з урахуванням власних сильних та слабких сторін;</li> <li>– усвідомлює цінність знань та навичок</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– пояснення фізичної сутності сучасних виробничих процесів і технологій;</li> <li>– оцінка можливості застосування набутих знань у майбутній професійній діяльності;</li> <li>– ознайомлення з підприємствами, із якими можна пов'язати майбутню професію</li> </ul>
Фінансове планування	<ul style="list-style-type: none"> <li>– прогнозує вартість досягнення фінансових цілей;</li> <li>– уміє сформулювати чіткі фінансові цілі та визначити план дій для їхнього досягнення</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– розрахунок маси та обсягу продуктів;</li> <li>– порівняння вартості та характеристик побутової техніки, класу енергоефективності</li> </ul>
Видатки	<ul style="list-style-type: none"> <li>– характеризує чинники, від яких залежать обсяги видатків сім'ї;</li> <li>– уміє розраховувати обсяг видатків</li> </ul>	розрахунок енергоспоживання, порівняння енергоефективності, визначення ККД приладу
Складання та ведення сімейного бюджету	<ul style="list-style-type: none"> <li>– уміє розраховувати прогнозовані витрати та визначати суму необхідних надходжень для їхнього фінансування, формувати сімейний бюджет</li> </ul>	вибір способів ощадного використання енергоресурсів, ознайомлення з енергоощадними технологіями

*Джерело складено автором самостійно*

Як видно з таблиці 1, під час вивчення тем «Зайнятість і підприємництво», «Фінансове планування», «Видатки», «Складання та ведення сімейного бюджету» доцільно використовувати матеріал фізичного змісту, який дасть можливість аргументувати ті чи інші твердження. Це сприятиме підвищенню якості засвоєння навчального матеріалу, дозволить уникнути формалізму в знаннях, дає можливість для реалізації цікавих проектів.

Зв'язки з фізикою можуть бути реалізовані як через зміст навчального матеріалу (додаткова інформація, аргументування з використанням фізичних понять і термінів), так і через використання специфічних засобів навчання фізики (фізичний експеримент, фізична задача).

**Результати досліджень.** У рамках цієї статті ми акцентуємо увагу на використанні фізичних задач, які можуть бути підставою для аргументованого фінан-

сового рішення, фінансового планування тощо. Ураховуючи, що задачі з фізики будуть використовуватися на уроках інших предметів, під час їх відбору пропонуємо дотримуватися таких критеріїв:

- цікавий прикладний зміст, що базується на поняттях і термінах, що вже вивчені на уроках фізики;

- невисокий рівень складності;

- мотивація учнів до пошуку та аналізу інформації, прийняття рішень на основі її аналізу.

Наведемо приклади таких задач для різних тем.

#### Тема «Зайнятість і підприємництво».

*Задача 1.* Уявіть себе підприємцем, який планує відкрити парк розваг. На сайті Вінницького заводу «Аналог», що займається виробництвом атракціонів та розважальних комплексів ([www.zavodanalog.com](http://www.zavodanalog.com)), підберіть один із атракціонів, ознайомтеся з характеристиками (час одного оберту, напруга, споживана потужність, кількість місць для посадки). На основі одержаних даних визначте роботу електричного струму за один оберт колеса. Оцініть вартість квитка за умови повного завантаження атракціону (без урахування інших витрат). Які витрати потрібно врахувати майбутньому власникові розважального бізнесу?

*Аналіз.* Запропонована задача не складна, потребує використання лише однієї формули, а також знання вартості 1 кВт·год електроенергії, однак вона передбачає пошук, відбір, аналіз і використання інформації, прийняття рішення на основі її аналізу. Це сприятиме формуванню таких ключових компетентностей, як: спілкування державною мовою, математична, інформаційно-цифрова, підприємливість і фінансова грамот-

ність, а також предметної фізичної компетентності.

#### Тема «Фінансове планування».



*Задача 2.* Розгляньте енергетичну етикетку холодильника (рис. 1). Визначте його характеристики. Чи відповідає запропонована модель потребам вашої родини?



Рис. 1

*Аналіз.* На відміну від першої задачі, де учень має відшукати необхідні дані на сайті виробника, у запропонованій уся інформація подана у вигляді інфографіки. На основі аналізу та опрацювання характеристик побутових приладів приймається відповідне фінансове рішення.

*Задача 3.* Проаналізуйте характеристики варильних поверхонь і оберіть ту, яка відповідає потребам вашої родини. Відповідь аргументуйте підрахунками.

Варильна поверхня електрична Electrolux EHN93320NK	Варильна поверхня електрична Electrolux EHF93320NK
	
<b>Вартість</b>	
9 499 грн	5 625 грн
<b>Тип варильної панелі</b>	
Індукційна	Електрична
<b>Тип зон нагріву</b>	
Індукційний	High Light
<b>Кількість конфорок</b>	
2	2
<b>Матеріал основи</b>	
Склокераміка	Склокераміка
<b>Потужність конфорок</b>	
1,8–2,5 кВт	0,7–1,7 кВт
<b>Розташування панелі управління</b>	
Фронтальне, дисплей	Фронтальне, дисплей, 7 рівнів потужності
<b>Додаткові функції</b>	
Stop&Go, захист від дітей, розпізнавання наявності посуду, таймер, функція Power Boost	Stop&Go, захист від дітей, захисне відмикання, зона розширення, індикатор залишкового тепла, таймер
<b>Потужність під'єднання</b>	
3600 Вт	2900 Вт
<b>Напруга</b>	
220–240 В	220–240 В
<b>Країна-виробник</b>	
Італія	Італія
<b>Гарантійний термін</b>	
1 рік	1 рік

*Аналіз.* Особливістю задачі № 3 є подання інформації як таблиці, що сприяє формуванню інформаційної компетентності учнів, розвитку критичного мислення, здатності приймати виважені рішення.

Тема «Видатки».

*Задача 4.* У таблиці подана відповідність споживаної потужності трьох типів лампочок (розжарювання, люмінесцентних і світлодіодних) за умови однакового світлового потоку

Лампа розжарювання	Люмінесцентна	Світлодіодна
40 Вт	10–13 Вт	4–5 Вт
60 Вт	15–16 Вт	8–10 Вт
75 Вт	18–20 Вт	10–12 Вт
100 Вт	25–30 Вт	12–15 Вт

Розрахуйте, скільки електроенергії можна заощадити за рік, змінивши одну лампу розжарювання потужністю 100 Вт на люмінесцентну? Світлодіодну?

*Аналіз.* Як і в попередній задачі, інформація подана як таблиця. Окрім цього, учням потрібно самостійно визначити дані для її розв'язування з урахуванням особливостей життя своєї родини.

Тема «Складання та ведення сімейного бюджету». Наразі великий вплив на формування сімейного бюджету має оплата комунальних послуг, зокрема опалення.

*Задача 5.* Проаналізуйте таблицю питомої теплоти згоряння різних видів палива. Визначте, чим вигідніше опалювати будинок – дровами, вугіллям чи природним газом? Інформацію про вартість різних видів палива отримайте у батьків.

*Аналіз.* Під час розв'язування задачі учні самостійно знаходять інформацію, опрацьовують її, аналізують і приймають відповідне фінансове рішення.

Усе вищевикладене дає підстави для **висновку**, що фізичні задачі є ефективним засобом формування предметної і ключових компетентностей учнів. Науковці розглядають можливості використання різних типів задач на уроках фізики, однак їх доцільно використовувати в змісті навчання інших предметів, наприклад, курсу за вибором «Фінансова грамотність».

Аналіз змісту програми курсу виявив питання, під час вивчення яких доцільно використати міжпредметні зв'язки з фізикою, що сприятиме підвищенню якості засвоєння навчального матеріалу та забезпечить формування та розвиток ключових компетентностей учнів.

Із урахуванням запропонованих критеріїв сконструйовано тексти фізичних задач, які доцільно використати під час вивчення тем «Фінансове планування», «Видатки», «Складання та ведення сімейного бюджету» курсу «Фінансова грамотність». На основі аналізу змісту задач з'ясовано, що їх використання сприятиме формуванню ключових компетентностей учнів: спілкування державною мовою (розуміння тексту, використання термінів і понять), математична компетентність (використання математичного апарату під час обчислень), інформаційно-цифрова (пошук, відбір, аналіз, оцінювання та перекодування інформації), підприємливість і фінансова грамотність (уміння раціонально поводитись як споживач, ефективно використовувати матеріальні ресурси, приймати виважені рішення тощо).

**Перспективи подальших розвідок** полягають у дослідженні можливостей використання фізичного навчального експерименту як засобу формування ключових компетентностей учнів на засадах міжгалузевої інтеграції.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Бенедисюк М. М. Задачі з фізичним змістом на уроках математики як можливість інтеграції шкільних курсів математики та фізики / М. М. Бенедисюк // Теоретико-методичні аспекти навчання математичних дисциплін : монографія; за ред. доц. А. В. Прус. – Житомир : Вид-во «Рута», 2018. – С. 103–135.
2. Бенедисюк М. М. Задачний підхід у фізиці як метод формування ключових компетентностей в учнів основної школи / М. М. Бенедисюк // Науковий вісник Ужгородського ун-ту. Серія : «Педагогіка. Соціальна робота» зб. наук. пр. – 2017. – Вип. 2 (41) – С. 25–27.
3. Закон України «Про освіту». – 2017. – Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>.
4. Каплун В. М. Формування ключових компетентностей учнів на уроках фізики за задачним підходом / В. М. Каплун, М. С. Маріна, О. Х. Тадеуш // Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського. – Випуск 1 (126). – Одеса, 2019. – С. 44–51. – Режим доступу: <http://dspace.pdpu.edu.ua/bitstream/123456789/4016/1/8.pdf>. DOI: 10.24195/2617-6688-2019-1.
5. Матяш Н. Ю. Фізичні знання в біології – один зі шляхів формування міжпредметної компетентності учнів основної школи / Н. Ю. Матяш // Фізика та астрономія в рідній школі. – 2016. – № 6. – С. 12–14.
6. Фінансова грамотність. 10–11 класи. Навчальна програма курсу за вибором для загальноосвітніх навчальних закладів. 2019.

### ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЗАДАЧ ФИЗИЧЕСКОГО СОДЕРЖАНИЯ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ КУРСА «ФИНАНСОВАЯ ГРАМОТНОСТЬ»

*Лискович Елена,*

*кандидат педагогических наук,*

*доцент кафедры теории и методики*

*естественно-математического образования и информационных технологий*

*Николаевский областной институт*

*последипломного педагогического образования*

*ул. Адмиральская, 4-а, 54001, г. Николаев, Украина*

*olena.liskovych@toippro.mk.ua*

*В статье раскрыты возможности использования задач физического содержания при изучении отдельных тем курса по выбору «Финансовая грамотность». Основанием для исследования стал анализ научных публикаций о реализации компетентного подхода в образовательном процессе, в которых физические задачи рассматриваются как эффективное средство формирования и развития предметной и ключевых компетентностей учащихся. Автор рекомендовал использовать такие задачи в содержании обучения других предметов, в частности курса «Финансовая грамотность».*

*На основе анализа содержания учебной программы курса определены вопросы, при изучении которых целесообразно использовать межпредметные связи с физикой путем использования задач физического содержания. В статье даны критерии отбора задач, приведены примеры распределения задач по конкретным темам, проанализировано их содержание в контексте формирования ключевых компетентностей учащихся.*

**Ключевые слова:** *ключевые компетентности; компетентный подход; межпредметные связи; предметная компетентность; физическая задача.*

USING THE PHYSICS TASKS WHILE TEACHING THE COURSE «FINANCIAL LITERACY»

**Liskovych Olena,**

*Candidate of Pedagogic Sciences (Ph.D.),  
Associate Professor of the Department  
of Theory and Methods of Sciences,  
Mathematics and Information Technologies  
Mykolaiv In-Service Teachers Training Institute  
4-a Admiralska Street, 54001, Mykolaiv, Ukraine  
olena.liskovych@moippo.mk.ua.*

*The article reveals the possibilities to use physics tasks in the study of certain topics during the elective course «Financial Literacy» in order to form students' core competencies.*

*The basis for the study was the analysis of scientific publications on applying the competence-based approach, which considers physical tasks as an effective means to develop subject competence and core one.*

*The author proposes to use such tasks while teaching other subjects, in particular «Financial Literacy».*

*For example, when studying the topic of «Financial Planning» it is advisable to use simple physics tasks to calculate the mass and volume of products, compare the cost and characteristics of household appliances, and energy efficiency. By considering the issue of drawing up and maintaining a family budget, students can determine the cost of energy consumed, compare ways to save energy. Thus they can get acquainted with energy-saving technologies by solving problems of physical content.*

*The author proposes criteria for selecting tasks: 1) interesting applied content based on concepts and terms that have been already studied in physics lessons; 2) achievable level of complexity; 3) tasks which motivate students to search and analyze information and to make decisions.*

*Taking into account the proposed criteria, there are constructed texts of physics tasks, which should be used when studying the topics «Financial Planning», «Expenses», «Family budget».*

**Keywords:** *competence-based approach; core competencies; interdisciplinary links; physics task; subject competence.*

## REFERENCES

1. Benedysiuk, M. M. (2018). Zadachi z fizychnym zmistom na urokakh matematyky yak mozhlyvist intehratsii shkilnykh kursiv matematyky ta fizyky [Problems with physical content in mathematics lessons as an opportunity to integrate school courses in mathematics and physics]. In Prus, A. V. (Ed.) *Theoretical and methodological aspects of teaching mathematical disciplines* (pp. 103–135). Zhytomyr: Vydavnytstvo «Ruta» (ukr).
2. Benedysiuk, M. M. (2017). Zadachnyi pidkhid u fizytsi yak metod formuvannia kliuchovykh kompetentnostei v uchniv osnovnoi shkoly [Task approach in physics as a method of forming key competencies in primary school students]. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho universytetu*, 2 (41), 25–27 (ukr).
3. *Finansova hramotnist. 10–11 klasy. Navchalna prohrama kursu za vyborom dlia*



---

*zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv* (2019). [Financial literacy. Grades 10–11. Elective course curriculum for secondary schools]. (ukr).

4. Kaplun, V. M., Marina, M. S., & Tadeush, O. H. (2019). Formuvannia kliuchovykh kompetentnosti uchniv na urokakh fizyky za zadachnym pidkhodom [Formation of key competencies of students in physics lessons according to the problem approach]. *Naukovyi visnyk Pivdenoukrainskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni K. D. Ushynskoho*, 1 (126) 44–51. DOI: 10.24195/2617-6688-2019-1 (ukr).
5. Law of Ukraine «On Education» (2017). Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (ukr).
6. Matiash, N. Yu. (2016). Fizychni znannia v biolohii – ody z shliakhiv formuvannia mizhpredmetnoi kompetentnosti uchniv osnovnoi shkoly [Physical knowledge in biology is one of the ways to form interdisciplinary competence of primary school students]. *Fizyka ta astronomiia v ridnii shkoli*, 6, 12–14 (ukr).

*Ольга Мхитарян,*  
ORCID iD 0000-0002-4840-9708  
кандидат педагогічних наук,  
доцент кафедри теорії й методики  
мовно-літературної та художньо-естетичної освіти  
Миколаївський обласний інститут  
післядипломної педагогічної освіти  
вул. Адміральська, 4-а, 54001 м. Миколаїв, Україна  
[olha.mkhytarian@moippo.mk.ua](mailto:olha.mkhytarian@moippo.mk.ua)

## ІНТЕГРАЦІЯ НАВЧАННЯ ЯК ФАКТОР ПІДВИЩЕННЯ ЯКОСТІ ШКІЛЬНОЇ ЛІТЕРАТУРНОЇ ОСВІТИ

*У статті уточнено методологічні підходи до розв'язання проблеми інтеграції в шкільній літературній освіті та визначено методичні умови цієї роботи. З'ясовано зміст основних дефініцій дослідження та подано тлумачення їх у площині методики навчання української літератури. Ключовими ідеями інтегрованого вивчення художнього твору встановлено: усвідомлення словесником основних положень інтегрованого навчання школярів у контексті його змістових, процесуальних та організаційних аспектів; формування готовності вчителя до інтегрованого навчання. Методичні умови інтегрованого навчання літератури становлять: проектування цілісної інтеграційної системи шкільної літературної освіти; урахування специфіки читацького сприймання сучасних учнів; реалізація положень інтегрованого навчання в комплексі з концептуальними ідеями системного, особистісно-діяльнісного, компетентнісного, проблемно-пошукового, творчого, культурологічного та технологічного підходів; створення інтеграційного освітнього простору; високий рівень сформованості методично-інтегративної компетентності словесника.*

**Ключові слова:** інтегроване навчання літератури; теоретико-методологічні й методичні аспекти інтегрованого вивчення художнього твору.

© Мхитарян О. Д., 2021

**Вступні зауваги.** В умовах кардинальних змін у вітчизняній системі освіти особливого значення набуває питання розроблення оптимальних шляхів та методичного інструментарію реформування шкільної літературної освіти. Особлива місія художнього слова, що передусім виявляється в можливостях естетичного ушляхетнення й розумового розвитку людини та чітко вираженими пріоритетами в таких виховних аспектах, як національна ідентифікація й патріотизм, зобов'язує ретельно осмислити концептуальні виклики нової української школи до змісту та організації навчання на уроках літератури. Однією з актуальних проблем предметної методики є інтеграція у

шкільній літературній освіті та механізми її продуктивної реалізації.

Нині потреба в інтеграції навчання є світовою тенденцією, що насамперед пояснюється прямою залежністю людини від усе збільшуваного обсягу інформації, який щорічно фактично подвоюється. І хоча інтеграція у шкільному курсі літератури досі викликає бурхливі дискусії серед освітян, переваги запровадження цього підходу в навчальний процес стають усе очевиднішими. По-перше, практичну необхідність таких змін засвідчує масова неуспішність школярів, коли «глибоку кризу літературної освіти, яка – і в цьому твердженні немає перебільшення – набула масштабів

гуманітарної катастрофи» (Г. Д. Клочек), констатують наукова та вчительська спільноти. Окреслений стан літературної навчальності учнів значною мірою спричинений перевантаженням навчальних програм письменийми іменами та творами, що не дає можливості зосереджуватися на вивченні художніх текстів. Причиново-наслідкова резонансність цієї калейдоскопічності призвела до того, що маємо гостру проблему негативної мотивації учнів до вивчення предмета, унаслідок чого читання та літературний аналіз, а також написання аналітичних творів як провідні види навчання літератури поступово втрачають навчально-розвивальний сенс. Відтак художня література як навчальний предмет виконуватиме свою високу місію за умови зменшення кількості творів для вивчення та збільшення навчального часу на цю роботу. У часи шалених інформаційних потоків такі реальні навчальні можливості може забезпечити лише міжпредметна інтеграція.

По-друге, нарешті маємо усвідомити педагогічну відповідальність словесників за підготовку майбутніх випускників закладу освіти до життя в умовах перманентного інформаційного тиску, що зобов'язує під час роботи з текстом учити школярів знаходити та увиразнювати основні опорні аспекти, засвоєння котрих може захистити їх від інформаційного перевантаження. Ідеться про важливість формування в процесі вивчення літератури критичного мислення учнів та їхньої читацької грамотності, результатом чого стає усвідомлена потреба розуміти прочитане та створювати власну читацьку інтерпретацію художнього тексту. Як переконує практика зарубіжних країн (Угорщина, Фінляндія, Німеччина) та вітчизняної педагогіки, саме опора на ідею інтеграції знань дає змогу формувати в учнів якісно нові знання, що характеризуються високим рівнем мислення, систематичності та динамічності.

По-третє, важливо враховувати, що сучасний учень як представник «медійного покоління» потерпає від негативного впливу часом агресивного інформаційного сере-

довища: за типом особистості це здебільшого «візуал», який бачить світ крізь призму відеозображень, вибудовуючи відповідну читацьку поведінку, у якій домінує поверхове сприймання текстів, пріоритет «швидкого читання» над повільним і вдумливим, звичка до постійних перемикань між різними текстами, читанням й іншими діями тощо. Тож подолання негативного впливу мультимедіа на формування читацької компетентності учнів зумовлює не лише необхідність пошуку адекватних методик і прийомів читання, що допоможуть адаптувати дитячий мозок до автоматизації процесу читання, а й інтеграції в літературну освіту медіаосвітніх дискурсів і технологій. Адже література як шкільний навчальний предмет здатна органічніше за будь-який інший корегуватися з медіаосвітою, що найяскравіше виявляється в міжвидовій взаємодії художнього твору з суміжними видами мистецтва, особливо з кіно.

Звісно, на шляху інтеграції в системі шкільної літературної освіти ще багато нерозв'язаних проблем і завдань, як-от: високопрофесійний менеджмент реформування, подальше створення нового змісту навчання, тобто якісних інтегрованих програм, розроблення нових моделей підручників і посібників (зокрема й електронних), продумана перепідготовка словесників до роботи в змінених умовах та ін. Окрема болюча проблема – урахування політичних і ментальних характеристик сучасного українського суспільства, яке, за Г. Л. Токмань, перебуває в постколоніальному, посттоталітарному, постгеноцидному та постлінгвоцидному стані (Токмань Г. Л., 2016). Українську літературу, як і українську мову, історію України, на думку вченої, не можна інтегрувати в один навчальний предмет із іншими дисциплінами, оскільки це руйнуватиме засадничу роль українознавчих предметів у формуванні свідомості стійкої політичної нації в державі Україна. Однак нова філософія літературної освіти, що полягає в узгодженні особистих прагнень кожного з громадськими інтересами, реалізується внаслідок виваженої взаємодії

суб'єкта з навколишнім середовищем, посилюючи питому вагу інтеграційних процесів в освіті, покликаних розв'язати основні суперечності – між безмежністю знань і здатністю їхнього засвоєння учнями. Це саме той випадок, коли, як влучно підмічено І. П. Підласим: «Можна бездумно тужити за втраченими ідеалами, скаржитися на падіння духовності та вихованості, втрату людяності й моральності, загалом на життя й зовсім незвичну школу, але хід подій уже не повернути. Погрожувати поїздові, що стрімко віддаляється від перону, дозволено лише дітям» (Підласий І. П., 1988, с. 12).

### **Постановка проблеми.**

Актуальність запровадження інтегрованого підходу в системі шкільної літературної освіти зумовлена новими соціальними викликами та освітніми завданнями, визначеними в Концепції «Нова українська школа» (2016), Законі «Про повну загальну середню освіту» (2020), Державному стандарті базової середньої освіти (2020). Оскільки інтеграція змісту освіти, зокрема й гуманітарної, стає одним із пріоритетних напрямів у розвитку сучасної української школи в контексті її модернізації, ідеться про здійснення міжпредметної взаємодії не лише на основі вивчення «Української літератури» чи «Зарубіжної літератури» як окремих шкільних предметів, а й під час реалізації інтегрованих курсів, зокрема внутрішньогалузевих мовно-літературних і міжгалузевих літературно-мистецьких.

Крім того, нагальність розв'язання означеної проблеми пояснюється необхідністю усунення у шкільному навчанні літератури низки суперечностей між: об'єктивними суспільними очікуваннями від учителів літератури здатності до реалізації інтегративного підходу у професійній діяльності та домінуванням в освітньому процесі традиційного навчання; визнанням педагогічною наукою переваг інтегрованого навчання та недостатнім рівнем насиченості навчального процесу засобами й методами, що сприяють інтеграції навчання; наявністю теоретичного методичного інструментарію впровадження в навчальний процес різних форм і методів організації

інтегрованого навчання та недосконалістю системи підготовки вчителів літератури до запровадження інтеграції в навчанні тощо.

**Метою** пропонованої статті є визначення провідних теоретико-методологічних аспектів інтеграції в шкільній літературній освіті та оптимальних методичних умов її практичної реалізації.

**Завдання** дослідження полягають у:

1) характеристиці сутності основних дефініцій і понятійних конструктів дослідження й визначенні кола питань, що потребують наукового розв'язання;

2) з'ясуванні стану досліджуваної проблеми в психолого-педагогічній науці та практиці;

3) установленні методичних умов успішного впровадження інтегрованого підходу в системі шкільної літературної освіти.

Методологія дослідження полягає у використанні теоретичних методів (аналіз і синтез, індукція та дедукція, аналогія, конкретизація, порівняння, узагальнення), що сприяло висвітленню наукових основ упровадження засобів інтегрованого навчання у процесі навчання літератури в школі, та методів емпіричного рівня (вивчення інформаційних джерел і проблем дослідження, спостереження) для розкриття педагогічних умов інтегрованого вивчення художнього твору.

### **Аналіз досліджень і публікацій.**

Започатковану ще за часів античності в працях давньогрецьких філософів (Платона, Аристотеля, Канта, Гегеля) ідею інтеграції змісту освіти й навчання ґрунтовно висвітлено багатьма представниками світової й вітчизняної класичної педагогіки: Й. Ф. Гербартом, Я. А. Коменським, Дж. Локком, Й. Г. Песталоцці, Ж.-Ж. Руссо, Л. М. Толстим, К. Д. Ушинським та ін. У той період учені розглядали інтеграцію в освітньому процесі як необхідність, що виявляється у відображенні взаємозв'язків навколишнього світу, наголошуючи на розвивальній функції міжпредметних зв'язків, їхньому позитивному впливі на формування системи наукових знань і рівень розумового розвитку учнів. Завдя-

ки цьому в XIX ст. з'явилися перші спроби створення інтегрованих курсів – письма та читання на основі аналітико-синтетичного методу навчання грамоти (К. Д. Ушинського), словесності (І. Ф. Анненського).

На початку XX ст. основні аспекти проблеми інтеграції навчання відображено в концепціях комплексності навчання, ідеологами якого у 20-і роки стали Дж. Дьюї, Ж. О. Декролі, запропонувавши проблемно-комплексну систему навчання. Їх активно підтримали прихильники «трудової школи»: у Росії – П. П. Блонський, А. С. Макаренко, С. Л. Рубінштейн, М. О. Рибникова, С. Т. Шацький; в Україні – Г. М. Іваниця, О. Ф. Музиченко, І. А. Соколянський, Я. Ф. Чепіга-Зеленкевич, які пропонували формувати предметні й трудові навички на міжпредметній основі, а знання з різних предметів інтегрувати для розв'язання спільної проблеми. Однак поширення комплексності в Україні поступово було замінено на комплексно-проектну систему навчання (1930), згодом – проектну (1931), що швидко зникли у зв'язку з запровадженням стабільних програм за предметною основою, спрямованих на формування в учнів чітко окресленого кола систематичних знань через суцільну політизацію та ідеологізацію навчання. Відтак комплексні програми, побудовані на основі широкої міждисциплінарної інтеграції, виявилися непродуктивними для навчання й розвитку учнів, оскільки не забезпечували формування синтетичних ґрунтовних знань і вмінь.

Подальший розвиток ідеї інтеграції в навчанні пов'язано з працями зарубіжних педагогів другої половини XX ст. (Р. Дж. Канвейма, В. Кніппа, М. Ліпмана, Г. Метьюза, Д. Текера, Х.-Л. Фрезе, М. Тотзі), де акцентовано на розвивальному аспекті інтегрованого навчання, вивченні його зв'язку з формуванням критичного мислення. Водночас у 60-х рр. XX ст. одним із найбільш вдалих прикладів інтеграції різних видів діяльності, об'єднаних однією метою, в українській школі стали «уроки мислення в природі» В. О. Сухомлинського.

Починаючи з 80-х років XX ст. вітчизняна педагогічна наука та шкільна практика (Ш. О. Амонашвілі, В. В. Давидов, Л. В. Занков, Є. М. Ільїн, С. М. Лисенкова, В. Ф. Шаталов) почали активно розробляти питання предметної інтеграції в контексті психологічної теорії розвивального навчання, реалізуючи цей підхід переважно на рівні тематичних міжпредметних зв'язків, однак про створення інтегрованих мовно-літературних курсів іще не йшлося. Прикметно, що в цей період набувають популярності бінарні уроки мови й літератури, хоча їхнього системного впровадження так і не відбулося.

На сучасному етапі становлення національної школи спостерігається інтенсивне вивчення цієї проблеми українськими дидактами за напрямками: теоретико-методологічні основи інтеграції (С. У. Гончаренко, Ю. І. Мальований, О. В. Мисечко, І. М. Козловська, О. Я. Савченко), структура інтегрованих знань (Т. П. Усатенко), системологічні аспекти інтеграції (О. І. Джулик, Н. Т. Костюк), інтегративні педагогічні процеси (І. М. Богданова), розроблення інтегрованих курсів (Р. С. Гуревич, Л. Б. Лук'янова, Я. М. Собко), шляхи впровадження інтеграції в навчальний процес (Л. І. Ломако, В. К. Сидоренко), психолого-педагогічні механізми інтеграції (Т. С. Яценко), інтегродогія як новий напрям дидактики (І. М. Козловська) тощо.

Запровадження інтегрованого підходу у вивченні української та зарубіжної літератур педагогічно осмислюється методами у двох основних площинах: пошук літературно-мистецьких, міжпредметних і методичних аналогій для розроблення методики уроку літератури на засадах рівневої інтеграції (О. М. Бандура, А. В. Градовський, С. О. Жила, О. О. Ісаєва, Ж. В. Клименко, Л. Ф. Мірошніченко, О. М. Ніколенко, В. І. Шуляр) та створення інтегрованих курсів вивчення предмета (Т. О. Яценко, І. А. Тригуб), зокрема мовно-літературних (І. П. Старагіна, В. І. Новосолова та ін.). Важливо, щоб поглиблення інтеграції під час літературної освіти передбачало формування міждисциплінар-

ного підходу до вивчення явищ і процесів, розвиток системного мислення учнів, які здатні толерантно ввійти у світ вітчизняного і світового мистецтва.

Сутнісні ознаки інтеграції навчання можна встановити на основі пояснення поняття «інтеграція» (від лат. *integratio* – поєднання, відновлення), що здебільшого вчені (В. А. Афанасьєв, Р. С. Гуревич, І. Д. Зверєв та ін.) тлумачать як об'єднання в єдине ціле раніше розрізнених частин та елементів системи на основі їхньої взаємозалежності і взаємодоповнюваності. Інтеграція наукових знань – це процес взаємопроникнення структурних елементів різних галузей знання, що супроводжується зростанням їхньої узагальненості й комплексності, ущільненості та організованості. Інтеграція є процесом та результатом взаємодії між елементами системи, що приводить до її функціонування та вияву емерджентних властивостей як принципової нетотожності ознак пропонованої системи та її складників.

У педагогіці поняття «інтеграція» вперше було використано в XVII ст. Я. А. Коменським у такій інтерпретації: «Усе, що перебуває у взаємозв'язку, повинно викладатися в такому ж взаємозв'язку» (Коменський Я. А., 1989, с. 54). Подальше осмислення дефініції наприкінці XX ст. дало змогу дидактам визначити інтеграцію як педагогічний феномен, в основі якого – процес і результат створення нерозривно зв'язаного, єдиного, цільного, що здійснюється через поєднання наукових понять і методів різних дисциплін у загальнонаукові поняття й методи пізнання, комплексування та сумування основ наук у розкритті міжпредметних навчальних проблем (Зверєв І. Д., Максимова В. Н., 1981, с. 14). Нині американські вчені інтеграцію пояснюють як процес *взаємодії, об'єднання, взаємовпливу, взаємопроникнення, взаємозближення, відновлення єдності двох або більше систем, результатом якого є утворення нової цілісної системи*, що набуває нових властивостей і взаємозв'язків між оновленими елементами системи (Нова українська школа: poradnik dla vchi-

теля, 2017, с. 73). Утім в аспекті вивчення художньої літератури більш прийнятним уважаємо визначення поняття, запропоноване Н. Т. Костюк, де акцентується на тому, що результатом інтеграції є *«інтегрований об'єкт (цілісна система) з якісно новими властивостями, у структурі якого зберігаються індивідуальні властивості вихідних елементів»* (Нова українська школа: poradnik dla vchitelja, 2017, с. 72). Усвідомлення цих особливостей результату інтеграційних процесів має стати запобіжником від використання вчителем художнього твору в ролі суто ілюстративного матеріалу, скажімо, для засвоєння учнями правописних норм української мови в ході мовно-літературної інтеграції.

Інтеграція в освіті, на думку ідеологів нової української школи, реалізується в рамках системного підходу як: 1) фактор розвитку освітніх систем; 2) різновид наукової інтеграції, що здійснюється в рамках педагогічної теорії та практики; вища форма відображення єдності цілей, принципів, змісту, форм організації процесу навчання та виховання; 3) процес і результат взаємодії структурних елементів змісту освіти, що супроводжується підвищенням системності та спресованості знань учнів; 4) цілеспрямоване об'єднання, синтез відповідних навчальних дисциплін у самостійну систему, спрямовану на забезпечення цілісності знань та вмінь; 5) організація процесу пізнання, за якою учні можуть використовувати шкільні знання й уміння в реальних життєвих ситуаціях (Нова українська школа, 2017). У контексті цих характеристик *інтеграцію як методичне поняття* визначаємо, за В. І. Шулярем, як процес, що передбачає впорядкування, узгодження та об'єднання навчального матеріалу з різних предметів чи галузей знань для цілісного й різнобічного вивчення важливих наскрізних тем, проблем у системі літературної освіти школярів на різних рівнях із метою формування цілісної, духовно багатой, естетично розвиненої Я (особистості) учня-читача (Шуляр В. І., 2014, с. 313–314).

Можливості інтеграції під час на-

вчання української літератури вперше в новочасній методиці слушно визначено О. М. Бандурою, яка акцентувала, що інтеграція передбачає «педагогічний варіант зв'язків між різними видами мистецтва; педагогічний варіант зв'язків між науками; зв'язки методичного характеру» (Наукові основи методики літератури, 2002, с. 196). Пояснюючи особливості міжпредметної взаємодії, учена окреслила такі її прийоми: підготовка учнями повідомлень історичного, мистецького характеру на основі знань із інших дисциплін; постановка запитань і завдань, що передбачають самостійний вибір здобутих учнями фактів на уроках інших предметів; вироблення в учнів єдиного підходу до опрацювання навчального матеріалу суміжних дисциплін із метою актуалізації здобутих знань, необхідних на уроці української літератури; постановка проблемних завдань, що передбачають використання учнями знань і вмінь із різних галузей науки; проведення бінарних уроків щодо вивчення спільнопредметного матеріалу; проведення спільних масових заходів для учнів (Наукові основи методики літератури, 2002, с. 199–200). Означена специфіка міжпредметних зв'язків, що була результативною впродовж багатолітньої шкільної практики навчання української літератури, на думку провідних фахівців (Яценко Т. О.), є ефективною й наразі.

Однак у сучасній методичній науці означене тлумачення інтеграції у процесі літературної освіти значно розширюється та поглиблюється. Так, за В. І. Шулярем, нині виникає об'єктивна необхідність проектування цілісної інтеграційної системи літературної освіти школярів, що структурно диференціюється за такими рівнями: 1) рівень асиміляції інструментарію (теоретичного або технічного) літератури як науки з суміжними базовими науками (українська чи зарубіжна література, мистецтво, музика, суспільні науки, інформатика тощо), зберігаючи при цьому кожен свою автономію – у *методиці* це поняття «міжпредметні зв'язки»; 2) рівень синтезу наук, що взаємодіють, на основі однієї із них (базової) як частковий, так і повний

(міждисциплінарний) на своїй концептуальній основі – у *методиці* це базова інтегрована дисципліна «Література» у класах національних меншин тощо; 3) рівень цілісності у створенні елективного курсу, що може мати інтегративний характер і власний предмет вивчення, – у *методиці* курси за вибором: «Байкарство в Україні і світі», «Фольклор народів світу», «Література бароко», «Література постмодернізму», «Совет в українській і світовій літературі» та інші в системі допрофільної підготовки та/чи під час профільного навчання суспільно-гуманітарного та філологічного напрямку (Шуляр В. І., 2014, с. 314). Тож у новітній методиці літератури сучасна поліцентрична інтеграція у змісті літературної освіти виявляється насамперед у таких її видах, як: внутрішньопредметна, міжпредметна та міжсистемна.

Така спрямованість інтеграційних процесів під час вивчення літератури зумовлюється методологічною вимогою впроваджувати в навчальному процесі нової української школи різні підходи до організації інтегрованого навчання, зокрема: 1) *мультидисциплінарний* (інтеграція навчального матеріалу відбувається навколо певної теми з кількох предметів без порушення цілісності навчальних дисциплін); 2) *міждисциплінарний* (взаємопроникнення навчального матеріалу з різних навчальних предметів є глибшим (у рамках одного інтегрованого курсу, коли освітні галузі ідентифікуються, але їхні обриси не є такими чіткими, як на основі мультидисциплінарного підходу); 3) *трансдисциплінарний* (міжпредметна взаємодія здійснюється через розроблення навчальних програм з опорою на запити учнів або завдяки проєктній діяльності, що дає змогу формувати наскрізні навички в реальному контексті (Інтегроване навчання, глосарій онлайн). Звісно, кожен із описаних підходів має свої переваги й обмежені недоліки, однак важливо, що їхнім об'єднувальним чинником є процес формування цілісної картини світу дитини.

Зрештою, і саме прагнення до інтеграції в сучасній освіті є загальнокультур-

ною тенденцією, викликану нагальною потребою у формуванні в учнів інтегративного типу мислення для їхньої подальшої успішної адаптації й конкурентоздатності в умовах майбутньої життєдіяльності. Новим освітнім ідеалом педагогіки ХХІ століття стає викладання, в основі якого «навчання мислення» (А. Урбанські), що має стійкі характеристики: гармонійність, цілісність, об'ємність, природність, новизна, цінність, двопівкульність, екологічність, універсальність, здоров'язберезувальність. Ідеться про мислення з високим рівнем синтезу вербального й образного компонентів, гармонійна взаємодія яких забезпечує розгортання набутої інформації про світ у своєрідні голограми, перетворює її на багатовимірну й об'ємну, допомагаючи подолати фрагментарність сприймання сучасної людини, яка часто дещо знає про все та вичерпно не знає ні про що, не є схильною до аналізу, утрачає бажання і здатність осягати щось нове. Розвиток інтегративного мислення учнів засобами мистецтва слова, за А. І. Богосвятською, доцільно здійснювати, спираючись на *теорію синестезії*, що передбачає встановлення тісного взаємозв'язку зору, слуху, нюху, дотику та інших почуттів у процесі сприймання та аналізу художнього твору з використанням суміжних видів мистецтв для створення цілісного уявлення про історичну епоху, тип культури, художній образ, що має потужний розвивальний вплив на учнів (Богосвятська А. І., 2016). Продуктивними методами і прийомами цієї роботи називаються: семантизація, фантастичні ситуації, «Уявна еволюція», «Живі речі», «Уявна історія», «Міняємо казку», а неодмінною умовою успішності такого навчання – спрямованість на розвиток гнучкості мислення завдяки формуванню вміння знаходити приховані, незвичні можливості певних предметів або явищ, помічати їхню внутрішню суть, неоприятні властивості.

У методиці навчання літератури найбільш дослідженим є явище внутрішньо-предметної інтеграції, натомість проблема міжпредметної інтеграції у зв'язку із перспективою можливого запровадження у

практику шкільного навчання інтегрованих літературних і мовно-літературних курсів потребує термінового методичного доопрацювання. Оскільки інтегроване навчання – це передусім питання рівня взаємодії навчальних дисциплін, глибини об'єднання навчального змісту та визначення способів їхнього досягнення, розпочати цей процес доцільно з осмислення словесниками визначених дидактами видів міжпредметної інтеграції, а саме: а) контент-орієнтованої (*тематичної* – інтеграції на основі змісту навчальних предметів; переважно це навчання на основі об'єднання знань із різних навчальних дисциплін навколо однієї теми); б) інтеграції, орієнтованої на формування способів дій (інтеграції *навичок* – реалізується на рівні способів дій); в) інтеграції на ціннісно-смысловому рівні (інтеграції *перспектив* – наскрізно здійснюється в ході засвоєння всіх навчальних дисциплін) (Нова українська школа, 2017). Відтак, у процесі міжпредметної інтеграції вчитель, установлюючи зв'язки на змістовому, операційно-діяльнісному й ціннісно-смысловому рівнях, має спроектувати роботу так, щоб усі види навчально-виховної діяльності злилися в єдине ціле, активізуючи творчу діяльність, пізнавальні можливості й самостійну роботу вихованців. У контексті модернізації сучасної літературної освіти важливою умовою ефективного використання розвивального потенціалу міжпредметної інтеграції є поєднання традиційних засобів навчання з інноваційними в напрямі технологізації навчального процесу. Результативною модерною знахідкою прогресивних словесників, переконує Л. А. Назаренко, нині можна назвати «перевернуте навчання», тобто модель технології змішаного навчання, за якої організація освітнього процесу передбачає використання індивідуалізованого й E-Learning-навчання, де роль викладача зводиться до тьютора, а учень бере на себе відповідальність за самоосвіту й самоконтроль, спираючись на власний читацький досвід, пояснення вчителя й онлайн-спілкування (Назаренко Л. А., 2020, с. 169–170). Хоча інтеграція цієї технології у процес вивчен-



ня літератури потребує певної готовності всіх суб'єктів навчання до її використання, значними перевагами такого навчання є спрямованість на активізацію читацької діяльності учнів, формування цілісності їхніх літературних знань на основі залучення інформаційно-комунікаційних технологій, самонавчання та розв'язання проблемних ситуацій у співпраці з педагогом.

Характерні риси інтеграції навчання у практиці шкільного вивчення літератури найяскравіше відображає урок, базовим принципом конструювання якого за сучасних умов є інтеграція змісту навчання. Реалізація цього засадничого положення потребує уточнення змісту й подолання термінологічних розбіжностей у тлумаченні ознак двох споріднених між собою різновидів такого типу уроку: інтегрованого та інтегративного (інтегрального). Сутність *інтегрованого* уроку літератури, як підкреслюють фахівці (Шуляр В. І., 2008, с. 41–42), полягає в одноосібному моделюванні словесником навчального заняття з метою вивчення складних питань, що є предметом розгляду суміжних навчальних дисциплін, наприклад, літератури й мови; літератури й історії; літератури й різних видів мистецтва (живопис, музика, театр і т. ін.); літератури, мови та образотворчого мистецтва тощо. Прикметною ознакою *інтегративного (інтегрального)* уроку літератури є об'єднання зусиль учителів різних предметів у його підготовці й проведенні, а також в інтеграції знань про літературно-мистецькі явища, поняття, факти, що є об'єктом вивчення і здобуваються засобами різних навчальних дисциплін (Шуляр В. І., 2008, с. 38). У дидактиці для позначення цього виду уроку традиційно використовують термін «*бінарний урок*», наголошуючи, що це заняття, яке однозначно проводять два вчителі, використовуючи міжпредметну взаємодію з метою підвищення ефективності навчального процесу, а не заради його зовнішнього ефекту. Класифікація як інтегрованих, так й інтегральних уроків літератури здійснюється за змістом і дидактичною метою, на основі чого розрізняють: а) уроки здобуття нових знань (вивчення

життєпису письменника, художнього твору тощо); б) уроки систематизації та узагальнення знань (за тематичним спрямуванням, за проблемою з позакласного читання чи літератури рідного краю); в) комбіновані уроки (урок – літературно-музична композиція; урок-театралізація). Цілісні моделі компетентнісно-діяльнісних інтегрованих уроків літератури, запропоновані В. І. Шулярем (Шуляр В. І., 2014, с. 316–321), спрямовано не лише на розвиток технологічної, а й інтегральної компетентності словесника, дають йому змогу глибше усвідомити своєрідність інтегрованого вивчення предмета як взаємопроникнення структурних елементів різних галузей навчання в системі літературної освіти її суб'єктів для узагальнення й об'єднання в одне ціле, забезпечення систематизації й комплексності знань, формування інтегральної компетентності учня-читача.

Важливим методичним аспектом інтегрованих уроків літератури є визначення продуктивних методів, прийомів і форм навчання, добір дидактичного матеріалу. Методи, що спрямовують інтегроване навчання літератури, мають на меті переважно компаративне вивчення художніх творів у національному та світовому культурологічному контекстах. Найперспективнішим у цьому взаємозв'язку спеціалісти називають метод проєктів, зауважуючи, що навчально-технологічна концепція проєктованого навчального аналізу передбачає розроблення конкретних проєктів аналізу певного твору (Методика викладання літератури: термінологічний словник, 2008, с. 85). Особливістю навчального проєктування шкільної літературної освіти є цілеспрямоване попереднє творче конструювання програми спільної діяльності суб'єктів та її подальшої реалізації в контексті особистісно зорієнтованого компетентнісно-діялісного навчання літератури. Метод проєктів як освітня технологія, що тепер є невід'ємним складником інформаційно-комунікаційних технологій, за висновками американських учених, завжди орієнтований на самостійну діяльність учнів (індивідуально, парну, групову), припускає розв'язання

деякої проблеми, передбачає необхідність використання різноманітних методів і засобів навчання, а також інтегрування знань і вмінь із різних галузей науки й мистецтва (Кендау Д., 2004, с. 24), ґрунтуючись на врахуванні педагогами певних вимог до його використання: а) наявність значущої в дослідницькому або творчому плані проблеми чи завдання; б) практична, теоретична, пізнавальна значущість передбачуваних результатів; в) самостійна діяльність учнів; г) визначення кінцевої мети проєктів; установа базових знань із різних галузей, необхідних для роботи над проєктом; структурування змістової частини проєкту; г) використання дослідницьких методів; матеріальне оформлення результатів виконаних проєктів. Цілком слушною в контексті означеної проблеми є класифікація проєктів, розроблена Л. А. Назаренко за критерієм *інтеграції предметів*, де визначено такі їхні типи: літературно-лінгвістичні, літературно-топографічні, літературно-природничі, літературно-історичні, літературно-етнографічні, літературно-соціальні (Назаренко Л. А., 2015, с. 89–90). Визначальним методичним аспектом оптимального використання розвивального потенціалу пропонованої системи, наголошує авторка, є розширення функціональності змістового складника через залучення знань із живопису й музики та навіть поєднання декількох типів проєктів, що лише сприятиме духовному збагаченню учнів-читачів, зокрема підвищенню їхньої гуманітарної культури.

Водночас із актуалізацією інтегрованих уроків (окремих занять) із літератури, вивченням інтегрованих курсів (української та зарубіжної літератур; української, зарубіжної літератур та мови; літератури та мистецтва), роботою над міждисциплінарними навчальними проєктами впровадження ідей нової української школи спонукало педагогічних працівників до виходу інтегрованого навчання на ще один рівень – проведення *тематичних днів, тижнів або блоків (кількох тижнів)* (Нова українська школа, 2017). Ідеться про освітні заходи, призначені для інтеграції змісту знань із різних

предметів на основі однієї теми, сутність яких полягає в тому, що щомісяця в один день усі вчителі школи проводять уроки з різних предметів, об'єднаних однією темою, наприклад: «Успішне майбутнє творимо сьогодні», «Театральне мистецтво як засіб творення особистості», «Духовний скарб українського народу – запорука єдності нації» тощо. Методика проведення днів (тижнів) інтеграції визначається взаємодією вчителів різних предметів та передбачає відповідну організацію не лише їхньої урочної роботи, а й позакласної, що допомагає підвищити рівень позитивної мотивації учнів до такого навчання, а також зменшити їхню втомлюваність від пізнавального перевантаження.

Переконливою є аргументація вчених щодо необхідності підготовки майбутніх педагогів-філологів, здатних замість «екстенсивно-поверхового» вивчення художнього твору на основі інтеграції перейти до його «інтенсивно-поглибленого» вивчення (Клочек Г. Д., 2016), та підвищення фахової майстерності словесників із метою вдосконалення їхніх компетенцій, необхідних для роботи в умовах реформованої літературної освіти. Відтак набуває актуальності поняття готовності вчителя української мови і літератури до інтегрованого навчання учнів, що розглядається вченими як стійке інтегративне особистісне утворення, де сконцентровано сукупність мотивів, здібностей, компетентностей та унікальних якостей особистості педагога, спрямованих на забезпечення ефективності його професійної діяльності (Муращенко О. В., 2021). У контексті формування методично-інтегративної компетентності словесника цікаво, що критеріями готовності педагога до інтегрованого навчання визначають: *аксіологічно-мотиваційний, когнітивно-діяльнісний та рефлексивно-оцінювальний* компоненти, показниками яких виступають: а) мотивація особистісного зростання та професійного вдосконалення; пізнавальна активність та прагнення до процесу впровадження інтегрованого навчання; б) розуміння змісту інтегрованого навчання; сформованість системи психолого-педагогічних знань з інте-

грованого навчання; володіння професійними навичками реалізації інтегрованого навчання; розвиненість інформаційно-комунікаційної компетентності; професійної креативності; професійної мобільності; в) сформованість уміння здійснювати аналіз своєї професійної діяльності; здатність до суб'єктивної оцінки власних результатів, реалізації інтегрованого навчання; самоорганізація в орієнтації на подальший розвиток (Муращенко О. В., 2021, с. 58). Безперечно, реалізація інтегрованого навчання у процесі шкільної літературної освіти має і значні переваги, і певні недоліки. Щонайперше, учителі отримують новий виклик – навчитися навчати по-новому, адаптуватися до не зовсім звичної ролі в навчальному середовищі – бути не лише лектором або тьютором, а й повноцінним членом дослідницької команди, науковим керівником, фасилітатором, інколи навіть менеджером навчального процесу. І на це справді потрібен час та потреба вийти зі звичної зони комфорту, за якою міститься найближча зона розвитку. Утім, як засвідчує досвід успішних країн, усе стає можливим за умови тісної співпраці між усіма учасниками освітнього процесу. Джерело ж натхнення до такої професійної взаємодії словесники, напевно, мають передусім черпати в тому незаперечному факті, що в сучасній динамічній глобальній економіці, зосередженій на розвитку, обміні знаннями та інформацією, перемагають ті, хто за необхідності вміють одночасно й поєднувати, і застосовувати свої знання з декількох дисциплін. Насправді тепер ми живемо по-справжньому міждисциплінарними способами, тому так важливо формувати в учнів на уроках літератури вміння критично мислити, творити, працювати в команді та адаптуватися до змінених умов, що природно й уможлиблюється завдяки інтегрованому навчанню. І хоча «проблем і завдань, як бачимо, багато, – як резюмує Г. Д. Клочек, – але ж відомо, що шлях подолає той, хто йде...» (Клочек Г. Д., 2016).

Отже, ключовими теоретико-методологічними аспектами інтеграції у шкільному навчанні літератури є: 1) усвідомлення

вчителем літератури сучасних освітніх викликів та основних положень інтегрованого навчання школярів у контексті його змістових, процесуальних та організаційних особливостей; 2) запровадження інтеграції в навчанні літератури з опорою на ідеї тематичного та діяльнісного підходів; 3) реалізація тематичного підходу на основі опанування методики проведення уроків із міжпредметними зв'язками, інтегрованих та інтегративних уроків, вивчення інтегрованих курсів, здійснення навчальних проєктів, організації тематичних днів і тижнів; 4) упровадження діяльнісного підходу через раціональне поєднання елементів традиційного та інноваційного навчання, зокрема використання інтерактивних форм і методів організації навчального процесу, особливо проєктного навчання; 5) формування готовності словесника до інтегрованого навчання.

Методичні умови інтегрованого вивчення художнього твору в школі визначають: а) проєктування цілісної інтеграційної системи шкільної літературної освіти як відображення провідних дидактичних підходів до організації інтегрованого навчання; б) урахування специфіки читацького сприймання сучасних учнів як представників «медійного» покоління та цілеспрямоване формування їхньої читацької грамотності та інтегративного мислення в ході навчання літератури; в) реалізація положень інтегрованого навчання в комплексі з концептуальними ідеями системного, особистісно-діяльнісного, компетентнісного, проблемно-пошукового, творчого, культурологічного та технологічного підходів; г) створення інтеграційного освітнього простору завдяки використанню перспективних педагогічних технологій навчання літератури та сучасних медіа-ресурсів; г) високий рівень сформованості методично-інтегративної компетентності словесника.

Перспективи подальших досліджень проблеми полягають у проєктуванні конкретних навчальних моделей реалізації внутрішньопредметної та міжпредметної інтеграції в навчання літератури.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Богосвятська А. І. Розвиток інтегративного мислення учнів засобами мистецтва слова / А. І. Богосвятська, 2016. – Режим доступу: <https://inlnk.ru/emmZam>
2. Зверев И. Д. Межпредметные связи в современной школе / И. Д. Зверев, В. Н. Максимова. – Москва : Педагогика, 1981. – 160 с.
3. Інтегроване навчання / Глосарій. Онлайн-курс для вчителів початкової школи. – Режим доступу: <https://inlnk.ru/JjjEXV>
4. Кендау Д. Інформаційні технології в навчанні / Д. Кендау, Д. Доєрті, Д. Йост, П. Куні / Intel. Навчання для майбутнього : навч. посіб. – Київ : ВНУ, 2004. – 240 с.
5. Клочек Г. Д. Міжпредметна інтеграція навчальних предметів «Українська література» та «Зарубіжна література» як об'єктивна необхідність / Г. Д. Клочек / Портал громадських експертів. – 2016. – Режим доступу: <https://inlnk.ru/1PPO3g>.
6. Коменский Я. А. Великая дидактика / Педагогическое наследие / Я. А. Коменский, Д. Локк, Ж.-Ж. Руссо, И. Г. Песталоцци / сост. В. М. Кларин, А. Н. Джуринский. – Москва : Педагогика, 1989. – С. 6–106.
7. Методика викладання літератури: термінологічний словник / А. Л. Ситченко, В. І. Шуляр, В. В. Гладишев; [за ред. проф. А. Л. Ситченка]. – Київ : Ін Юре, 2008. – 132 с.
8. Муращенко О. В. Підготовка вчителів початкових класів у системі післядипломної освіти до інтегрованого навчання молодших школярів: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. – Запоріжжя : ЗНУ, 2021. – 329 с. – Режим доступу: <https://inlnk.ru/0QQeyR>
9. Назаренко Л. А. «Змішане навчання» як крок до комфортної освіти, його сутність і переваги / Л. А. Назаренко // *Educological discourse*. – 2020. – № 4 (31). – С. 163–181. DOI: <https://doi.org/10.28925/2312-5829.2020.4.11>.
10. Назаренко Л. А. Формування предметної літературної компетентності старшокласників засобами інформаційно-комунікаційних технологій: ... дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.02 / Назаренко Людмила Анатоліївна. – Миколаїв, 2015. – 304 с.
11. Наукові основи методики літератури: навч.-метод. посіб. / за ред. Н. Й. Волошиної. – Київ : Ленвіт, 2002. – 344 с.
12. Нова українська школа: порадник для вчителя / за заг. ред. Н. М. Бібік. – Київ : ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2017. – 206 с. – Режим доступу: <https://inlnk.ru/RmmERp>.
13. Підласий І. П. Учитель і комп'ютер / І. П. Підласий. – Київ : Знання, 1988. – 48 с.
14. Токмань Г. Л. Не стирайте слово український у шкільному розкладі уроків. Болить / Г. Л. Токмань // Слово «Просвіти». – 8 грудня. – 2016. – Режим доступу: <https://inlnk.ru/dnndG8>.
15. Шуляр В. І. Сучасний урок української літератури: монографія / В. І. Шуляр. – Миколаїв : Іліон, 2014. – 553 с.
16. Яценко Т. О. Інтеграція в системі сучасної шкільної літературної освіти / Т. О. Яценко. – Режим доступу: <https://inlnk.ru/VooEBy>.

**ИНТЕГРАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА  
ШКОЛЬНОГО ЛИТЕРАТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**Мхитарян Ольга,**  
кандидат педагогических наук,  
доцент кафедры теории и методики  
языково-литературного и  
художественно-эстетического образования  
Николаевский областной институт  
последипломного педагогического образования  
ул. Адмиральская, 4-а, 54001, г. Николаев, Украина  
olha.mkhytarian@moippo.mk.ua

*В статье уточнены методологические подходы к решению проблемы интеграции в школьном литературном образовании и определены методические условия этой работы. Выяснено содержание основных дефиниций исследования и дано их толкование в плоскости методики обучения украинской литературе. Ключевыми идеями интегрированного изучения художественного произведения являются: осознание словесником основных положений интегрированного обучения школьников в контексте его содержательных, процессуальных и организационных аспектов; формирование готовности учителя к интегрированному обучению. Методические условия интегрированного обучения литературе составляют: проектирование целостной интеграционной системы школьного литературного образования; учет специфики читательского восприятия современных учащихся; реализация положений интегрированного обучения в комплексе с концептуальными идеями системного, личностно-деятельностного, компетентностного, проблемно-поискового, творческого, культурологического и технологического подходов; создание интеграционного образовательного пространства; высокий уровень сформированности методически интегрированной компетентности словесника.*

**Ключевые слова:** интегрированное обучение литературе; теоретико-методологические и методические аспекты интегрированного изучения художественного произведения.

**INTEGRATED EDUCATION AS A TOOL  
TO IMPROVE THE QUALITY OF SCHOOL LITERARY EDUCATION**

**Mkhytaryan Olha,**  
Candidate of Pedagogical Science (Ph.D.),  
Associate Professor  
Department of Theory and Methods of Language,  
Literature, Art and Aesthetic Education  
Mykolaiv In-Service Teachers Training Institute  
4-a Admiralska Street, Mykolaiv, 54001, Ukraine  
olha.mkhytarian@moippo.mk.ua

*The article clarifies the approaches to solving the problem of integration in school literature education and defines its methodological conditions. The content of the core concepts and their interpretation in teaching Ukrainian literature are clarified. The key ideas of integrated*

*literature study are: 1) teacher's awareness of the literature of the basic provisions of integrated learning, 2) procedure and management of integrated study, 3) the high level of a teacher's competence.*

*There are such methodological conditions of integrated teaching of literature as designing a holistic integration system for school literary education, specifics of the reader's perception of modern students (who represent «media» generation), implementation of integrated learning in combination with student-base approach, development of problem-solving skills and creativity.*

**Keywords:** *integrated teaching of literature; theoretical-methodological and methodological aspects of integrated study of a work of art.*

## REFERENCES

1. Bohosviatska, A. I. (2016). Rozvytok intehratyvnoho myslennia uchniv zasobamy mystetstva slova [Development of integrative thinking of students by means of the art of speech]. Retrieved from: <https://inlnk.ru/emmZam> (ukr).
2. Intehrovane navchannia [Integrated learning]. Glossary. An online course for primary school teachers. Retrieved from: <https://inlnk.ru/JjjEXV> (ukr).
3. Kendau, D., Doerti, D. & Yost, D. (2004). *Informatsiini tekhnologii v navchanni* [Information technology in education]. Kyiv: VNV (ukr).
4. Klochek, H. (2016). Mizhpredmetna intehratsiia navchalnykh predmetiv «Ukrainska literatura» ta «Zarubizhna literatura» yak obiektyvna neobkhdnist [Interdisciplinary integration of subjects «Ukrainian Literature» and «Foreign Literature» as an objective necessity]. Portal of public experts. Retrieved from: <https://inlnk.ru/1PPO3g>. (ukr).
5. Komenskij, Ja. A. (1989). Velikaja didaktika [Great didactics]. In Klarin, V. M. & Dzhurinskij, A. N. (comp.). *Pedagogicheskoe nasledie / Ja. A. Komenskij, D. Lokk, Zh.-Zh. Russo, I. G. Pestalocci* [Pedagogical heritage / J. A. Comenius, D. Locke, J.-J. Russo, I. G. Pestalozzi]. Moskva: Pedagogika, 6–106 (rus).
6. Murashchenko, O. V. (2021). Pidhotovka vchyteliv pochatkovykh klasiv u systemi pislidyplomnoi osvity do intehrovanoho navchannia molodshykh shkoliariv [Preparation of primary school teachers in the system of postgraduate education for integrated teaching of primary school students]. (Candidate's thesis). Zaporizhzhia: ZNU. Retrieved from: <https://inlnk.ru/0QQeyR> (ukr).
7. Nazarenko, L. A. (2015). *Formuvannia predmetnoi literaturnoi kompetentnosti starshoklasnykiv zasobamy informatsiino-komunikatsiinykh tekhnologii* [Formation of subject literary competence of high school students by means of information and communication technologies]. (Candidate's thesis). Mykolaiv: MNU (ukr).
8. Nazarenko, L. A. (2020). «Zmishane navchannia» yak krok do komfortnoi osvity, yoho sutnist i perevahy [«Inverted learning as an innovative form of educational process organization»]. *Osvitohichnyi dyskurs*, 4 (31), 163–181. DOI: <https://doi.org/10.28925/2312-5829.2020.4.11> (ukr).
9. Nova ukrainska shkola: poradnyk dlia vchytelia (2017). [New Ukrainian school: a guide for teachers]. N. M. Bibik (Ed.). Kyiv: TOV «Vydavnychi dim «Pleiady». Retrieved from: <https://inlnk.ru/PmmERp> (ukr).
10. Pidlasyi, I. P. (1988). *Uchytel i kompiuter* [Teacher and computer]. Kyiv: Znannia (ukr).
11. Shuliar, V. I. (2014). *Suchasnyi urok ukrainskoi literatury* [A modern lesson in Ukrainian literature]. Mykolaiv: Ilion (ukr).
12. Sytchenko, A. L. (Ed.). (2008). *Metodyka vykladannia literatury: terminolohichni slovnyk* [Methods of teaching literature: a glossary]. Kyiv: In Yure (ukr).
13. Tokman, H. (2016). Ne styraite slovo ukrainskyi u shkilnomu rozkladi urokiv. Bolyt

- [Do not delete the word Ukrainian in the school schedule. It hurts]. *Slovo «Prosvity»*, 8 hrudnia. Retrieved from: <https://inlnk.ru/dnndG8> (ukr).
14. Voloshyna, N. Y. (Ed.). (2002). *Naukovi osnovy metodyky literatury* [Scientific bases of methodology of literature]. Kyiv: Lenvit (ukr).
15. Yatsenko, T. O. (2002). *Intehratsiia v systemi suchasnoi shkilnoi literaturnoi osvity* [Integration in the system of modern school literary education]. Retrieved from: <https://inlnk.ru/VooE6y> (ukr).
16. Zverev, I. D. & Maksimova, V. N. (1981). *Mezhpredmetnye svyazi v sovremennoj shkole* [Interdisciplinary communications in modern school]. Moskva: Pedagogika (rus).

**Віталій Гладун,**  
ORCID iD 0000-0002-6568-3100  
старший викладач кафедри філософії освіти,  
теорії й методики суспільствознавчих предметів  
Миколаївський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти  
вул. Адміральська, 4-а, 54001, м. Миколаїв, Україна  
[vitalii.hladun@moipro.mk.ua](mailto:vitalii.hladun@moipro.mk.ua)

## КООПЕРАТИВНЕ НАВЧАННЯ ЯК ЗАСІБ ДЕМОКРАТИЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ

У статті обґрунтовано ефективність демократизації освітнього процесу засобами кооперативного навчання. Визначено та схарактеризовано сутність і зміст кооперативного навчання в освітньому просторі. Проаналізовано такі основні принципи кооперації, як взаємодія, взаємовигідна співпраця, взаємодопомога, демократичність, толерантність, відповідальність, повага тощо. Розглянуто формування культури демократії засобами кооперативного навчання. Установлено, що кооперативне навчання впливає на запобігання дискримінації та насильству в освітньому процесі, оскільки кооперативне навчання порівняно з конкурентним чи індивідуальним підходом до виконання завдання сприяє більш конструктивному вирішенню конфліктів.

**Ключові слова:** колаборація; кооперативне навчання; культура демократії; освітній процес; співробітництво.

@ Гладун В. В., 2021

**Вступ.** У парадигмі освітніх змін в Україні спостерігаємо формування нового образу здобувача освіти – усебічно розвинутої особистості, інноватора, людини з критичним мисленням, умінням виконувати нестандартні завдання та з такою найважливішою рисою, як співпраця з іншими через засоби кооперативного навчання. Співпраця в сучасному світі – це не тільки досвід, а й енергія, яка допоможе досягти певного результату, кращого, порівняно з отриманим під час індивідуального виконання завдання.

Люди здебільшого звикли до конкурентної та індивідуалістичної моделі навчання, але це дає результат лише окремим людям, не створюючи умов для розкриття потенційних можливостей кожного індивіда, та не сприяє розвитку соціально важливих навичок міжособистісної взаємодії (Гагіна Н. В., 2012, с. 98).

Конкурентна форма освітньої взаємодії зосереджується лише на власних

успіхах здобувачів освіти, тоді як кооперація допомагає підвищувати ефективність навчання та досягти кращого результату.

Крім того, уміннями та навичками XXI століття є гнучкість та адаптація до різних ролей та рівнів відповідальності, готовність до компромісу, співпраця з різноманітними групами, ефективне спілкування, відповідальність за результат спільної роботи, аналіз та синтез інформації, тому сучасна освіта вимагає особливої уваги до цих навичок та вмій.

На сучасному етапі освітянська спільнота активізує пошук різноманітних форм та методів із метою оволодіння учнівською молоддю ґрунтовними знаннями, необхідними вміннями й навичками в школі.

Актуальним наразі є питання впровадження кооперативних технологій для того, щоб за короткий проміжок часу виконувати завдання інтенсивного формування та розвитку навичок і вмій. Застосування педагогом інтерактивних технологій навчання,



особливо методів кооперативного навчання, дає змогу учневі стати активним учасником цього процесу.

Загалом ідея кооперативного навчання є ефективною в країнах Європи та США, саме дослідження і практичні розробки американських науковців Д. Джонсона, Р. Джонсона, Е. Аронсона, С. Кагана, Р. Славина, Е. Коена, Е. Холубека, Ш. Шаран сприяли поширенню й актуалізації кооперативного навчання в сучасному освітньому середовищі.

Головною ідеєю західних науковців кооперативного навчання була структурована вчителем співпраця для розвитку та формування соціальних умінь та навичок у здобувачів освіти.

Вивченням проблеми кооперативних технологій займалися й вітчизняні педагоги К. Баханов, О. І. Пометун, Л. В. Пироженко, Є. Полат, М. Кларін, Г. Селевко, Г. Сиротенко, М. Байда та інші.

Вони більше пов'язують кооперативне навчання з термінами «педагогіка співробітництва», «групові форми роботи» або з поняттям інтерактивних технологій. Наприклад, О. І. Пометун та Л. В. Пироженко кооперативну технологію навчальної діяльності визначають як «форму організації навчання в малих групах учнів, які об'єднані загальною навчальною метою» (Пометун О. І., Пироженко Л. В., 2004, с. 24).

**Мета статті полягає в обґрунтуванні впливу кооперативного навчання на формування культури демократії учнівської молоді.**

Реалізація цієї мети передбачає виконання таких завдань: розкрити сутність кооперативного навчання; обґрунтувати особливості кооперативного навчання в освітньому середовищі; схарактеризувати основні аспекти формування культури демократії засобами кооперативного навчання.

**Сутність кооперативного навчання.** Дослідження кооперативного навчання було започатковано в 70-ті роки минулого століття, три дослідницькі групи з США та одна група з Ізраїлю обґрунтували кооперативне навчання як особливий метод навчання уч-

нів, визначальною рисою якого була робота в малих групах й допомога одне одному в засвоєнні навчального матеріалу. Нині кооперативне навчання трансформувалося в різноманітні моделі, але залишаються два основні принципи роботи: спільні для всієї групи цілі та індивідуальна відповідальність кожного члена групи.

Основними моделями є: «Командне навчання» під керівництвом Р. Славина, варіант Е. Аронсона «Мозаїка», варіант Д. Джонсона і Р. Джонсона «Навчаємось разом», варіант С. Шаран «Групове дослідження», варіант Д. Дансеро «Діади» і варіант С. Кагана «Структурний підхід» (Десятов Д. Л., 2016, с. 36).

Професор Еліот Аронсон, якому ми зобов'язані появою технології кооперативного навчання ще в 1978 році, назвав це методом «ажурної пилки», акцентував увагу на перевазі кооперативного навчання над традиційними методами.

Е. Аронсон стверджує, що педагог не зможе переконати учнів та учениць ладити з різними прошарками лише через розмови, оскільки це потрібно робити через практику. Він наголошує на тому, що застосування «методу «ажурної пилки» в школі зменшує напругу й агресію серед учасників освітнього процесу і запобігає насильству. Цей метод не лише допомагає учасникам краще опанувати зміст заняття, але й послаблює ворожість та нетерпимість у класній кімнаті (Наскрізні компетентності для демократії: 60 вправ для розвитку та оцінювання ставлень, умінь і знань, 2019, с. 23).

Метод «ажурної пилки» передбачає відповідальність через особисту залученість усіх учасників процесу. Особиста відповідальність за результат у груповій роботі дає більше можливостей для оцінювання кожного учасника.

Кооперативне навчання Д. Джонсон і Р. Джонсон розглядають через засоби гри та змагання. Вони зазначають, що найефективнішим підходом для навчання є співпраця. Їхня теорія базується на навчальній дискусії, де в ході зіткнення протилежних поглядів під час розгляду певного питання відбувається процес обдумування та прийняття

чітких рішень чи відповідей. Але найголовнішою умовою кооперативного навчання, на думку Роджера і Девіда Джонсонів, є лише структурований процес та ефективна співпраця (Cooperative Learning: Increasing College Faculty Instructional Productivity, 1991, p. 137–145).

У своїй моделі «Навчання разом» дослідники виділяють такі головні елементи, як відповідальність, розвиток соціальних навичок, взаємодопомога та взаємодія, груповий аналіз результатів (рефлексія) (Методи обучения. Обучение в сотрудничестве, 2001).

Багато дослідників зосереджують увагу на таких позитивних аспектах кооперативного навчання, як: розвиток критичного мислення, уміння організувати процес, виконувати менеджментські функції, вирішувати конфлікти, співпрацювати, обмін знаннями та відповідальність між учасниками, що знижує страх перед оцінкою.

Науковці акцентують увагу на тому, що в кооперативному навчанні є прояви доброзичливості, підвищення творчості, емпатії, ненасильницького спілкування, можливості вибору, толерантності, уміння розуміти, приймати і визнавати думки інших.

Отже, кооперативне навчання – це активна діяльність учасника освітнього процесу в малих групах на практичних заняттях, що створюються для розв'язання проблем такими інтерактивними методами, як: малі групи, мозковий штурм, дискусія, рольові ігри, «1-2-4-всі» тощо (Кошманова Т. С., 1999).

Кооперативне навчання переважно є не формою навчання, а методом організації навчальної діяльності учнівської молоді для створення спільного освітнього продукту. Також цей метод можна розглядати як модель навчання зі своєю схемою та планом діяльності педагога в освітньому процесі (Десятов Д. Л., 2016, с. 15).

Метою технологій кооперативного навчання є розвиток особистості здобувачів освіти через спільну діяльність з однопілітками.

Термін «кооперативне навчання» не-

одноразово порівнюють із тотожним, на думку деяких науковців, терміном «коллаборативне навчання». Педагоги та науковці зазначають, що певною мірою кооперативне і коллаборативне навчання мають схожі та диференційовані риси. Наприклад, дослідниця Є. Полат акцентує увагу на тому, що «коллаборативне навчання» орієнтується на самостійну роботу та відповідальність тих, хто навчається, а «кооперативне навчання» – технологія для формування різноманітних навичок та інтелектуальних умінь у навчальних ситуаціях, яке кероване педагогом або вчителем (Теория и практика дистанционного образования, 2004).

Науковець М. В. Байда робить висновок, що різниця між кооперативним та коллаборативним навчанням полягає в тому, що, незважаючи на деякі спільні риси, кооперативне навчання є більш структурованим видом групового навчання, більшої ваги набуває організація та фасилітація процесу співпраці учнів з учителем, водночас у коллаборативному навчанні більше підкреслюється спільне самостійне виконання навчального завдання. Також дослідниця розглядає кооперативне навчання як вид навчальної діяльності, який базується на спільній роботі в режимі малої групи через структуровану співпрацю всіх членів групи з метою взаємодопомоги в процесі навчання, оптимізації інтеракції (спілкування) та покращення вмінь співробітництва членів групи (Байда М. В., 2016, с. 31–32).

Дискутували з цього приводу науковці США, але згоди в цьому питанні так і не дійшли. Висновок був таким: кооперативне навчання є більш структурованим процесом і чітким поділом процедури виконання завдання, а коллаборативне навчання передбачає рівнозначний унесок усіх членів групи для розв'язання проблеми. Тому ці два методи відрізняються насамперед свободою учасників у спільній роботі (Десятов Д. Л., 2016, с. 38).

**Особливості кооперативного навчання в освітньому середовищі.** Основними принципами кооперативного навчання є взаємодія, взаємовигідна співпраця, взаємодопомога, демократичність, толерантність,

відповідальність, повага та інше. Процес повинен бути організований так, щоб учасники не могли виконати своє завдання і досягти мети, не допомагаючи одне одному.

Одним із принципів кооперативних структур є «одночасна взаємодія», що також називається «паралельною взаємодією». Мета цього принципу є активне залучення більшої кількості учасників до взаємодії. Саме робота в парі та в групі забезпечує достатню кількість взаємодій через створення сприятливої атмосфери серед учасників і можливість простіше висловлювати свої почуття, ставлення, нерозуміння, ідеї. А традиційній роботі в групі більше притаманно нерівність у діяльності (Наскрізні компетентності для демократії: 60 вправ для розвитку та оцінювання ставлень, умінь і знань, 2019, с. 26).

Співробітництво та взаємодії в навчальній діяльності мають такі ознаки: а) формування груп з урахуванням психологічної сумісності, тобто з різним рівнем знань, умінь і навичок, різної статі; б) одне завдання для групи, але різні ролі; в) робота відбувається за участю всіх учасників цієї групи; г) кожен учасник групи несе індивідуальну відповідальність за свої успіхи; д) оцінювання всієї групи; е) учитель сам обирає учня, який має звітувати за виконання завдання (Якушев І. М., 2003, с. 90).

Головними елементами кооперативного навчання є:

1. Позитивна взаємозалежність.
2. Активізувальна взаємодія.
3. Індивідуальна відповідальність.
4. Використання міжособистісних умінь.
5. Контроль прогресу (Корешкова С. П., 2009, с. 95–96).

Ще однією перевагою кооперативного навчання є економія часу за рахунок співробітництва і розподілу роботи.

Кооперативне навчання – це робота для досягнення спільної мети. Під час такого навчання учасники намагаються знайти такий варіант розв'язання поставленої задачі, який задовольнить не тільки його індивідуальні потреби, а й потреби інших членів команди (Крайова О. В., Циба-

нюк Т. І., 2018, с. 151).

Для ефективної кооперативної роботи потрібні два важливі компоненти: структурований процес групової роботи та формування, розвиток соціальних навичок. Міжособистісна взаємодія в групі, набуття досвіду конструктивного розв'язання конфліктів на основі діалогової комунікації, аргументація свого погляду, навички лідерства, прийняття рішень, створення довіри є основними ознаками соціальних навичок. Соціальні вміння необхідно розвивати на всіх етапах освітнього процесу.

Для успішної реалізації кооперативного навчання дослідники виділяють чотири рівні навичок:

а) навички першого рівня (називати одне одного на ім'я, не підвищувати голос, говорити по черзі, не заважати, уважно слухати партнерів тощо);

б) навички другого рівня (спрямування роботи групи, вираження підтримки, заохочення до роботи, висловлювання прохань про допомогу, описування власних почуттів, перефразовування й уточнювання ідей інших членів команди тощо), необхідні для організації та забезпечення ефективної групової роботи;

в) навички третього рівня – підсумовування прочитаного, відокремлювання головної ідеї, доповнення інформацією, поєднування нового матеріалу з попереднім;

г) навички четвертого рівня – це критика ідеї, а не партнерів, вироблення спільної позиції, аргументування своєї думки та підсумовування, ставлення додаткових питань для кращого розуміння – це є найвищий рівень переосмислення навчального матеріалу (Гагіна Н. В., 2012, с. 100).

Робота в кооперативних групах дає всім учням можливість брати участь у роботі, практикувати навички співробітництва, міжособистісного спілкування (зокрема вміння активно слухати, виробляти спільні думки, долати розбіжності, що виникають).

Як і будь-який інтерактивний метод, кооперативне навчання має певні правила – обговорювати та не заважати іншим, не перебивати одне одного, поважати думку ін-

ших, обговорювати ідею, а не особистість, говорити по черзі, обговорювати лише по суті, приймати всі відповіді, не критикувати, активно слухати одне одного, намагатися дійти спільної думки та обговорювати спільний результат (Козубенко К. В., 2017).

Кооперативне навчання має ще й виховний потенціал, що розвиває навички толерантності, колективності, формування гуманістичних стосунків між учнями, нести відповідальність, уміння розуміти, приймати і визнавати думку інших, сприяє самореалізації людини в демократичному суспільстві.

**Культура демократії засобами кооперативного навчання.** Нині надзвичайно актуальним є питання формування громадянської компетентності школярів, адже школа є важливим простором для громадянської освіти, що сприяє розвитку демократичної культури, формуванню громадянської компетентності, політико-правових знань, гідності та відповідальності молодих людей, усвідомленню і визнанню ними демократичних принципів життя та пріоритету прав людини.

Акцент у громадянській освіті в європейських країнах робиться на формуванні демократичної громадянськості (Education for democratic citizenship). Зокрема в 2016 році Рада Європи ухвалила Рамку компетентностей для культури демократії, визнавши таким чином неабияку важливість розвитку громадянських компетентностей через освіту.

Одним із головних завдань сучасного виховання в Україні є створення умов для формування людини-громадянина, для якої демократичне громадянське суспільство є осередком для розкриття її творчих можливостей, задоволення особистих та суспільних інтересів.

Варто зауважити, що школа має бути також місцем, де молоді люди пізнають демократію в дії і в якому їхня участь у процесі прийняття рішень набуває підтримки, стимулюється та сприймається як ефективна (Гладун В. В., 2019, с. 147).

У сучасному глобальному освітньому середовищі потрібно усвідомлювати,

що кооперативні технології навчають нормам культури демократії та розвивають навички послуговуватися ними. Тому на зріла потреба в необхідності відродження демократичних цінностей у суспільстві. Те ж стосується освіти, яка має готувати учасників освітнього процесу до життя в стійких демократичних суспільствах, де права людини забезпечують ціннісну основу через співпрацю та верховенство права, що є ключовими елементами демократії.

Німецькі педагоги так само акцентують увагу на тому, що здатність людини до аргументації, зважування та вирішення проблеми – надзвичайно важлива чеснота громадянина, спрямована на підтримку демократії. Але результат можливий або через розмову або виховання через дію. У першому випадку основними методами є кооперативні прийоми, тобто дебати, обмірковування, «форум-роздум», імітація та моделювання. А виховання через дію відбувається через розвиток соціальних навичок, тобто поєднання процесу освіти й суспільно корисної діяльності та молодіжного лідерства (Кузякіна М. Л., 2010).

У посібнику «Наскрізнi компетентності для демократії», опублікованому Радою Європи в рамках серії Песталоцці, наголошується, що освіта на сучасному етапі розвитку має чотири однаково важливі завдання: підготовка до ринку праці; підготовка до активного громадянства в демократичних суспільствах; особистий розвиток; створення і підтримка в навчанні впродовж життя (Наскрізнi компетентності для демократії: 60 вправ для розвитку та оцінювання ставлень, умінь і знань, 2019).

В учасників освітнього процесу варто формувати та розвивати не лише знання та вміння, але й цінності, ставлення, наприклад: мирне вирішення конфліктів; повага одне до одного; участь у дискусіях, що передбачає відкритість до аргументів інших. Зазначене допомагає нам сформуванню гідного громадянина-патріота з такими якостями.

Школа як основне місце особистісного розвитку і соціалізації відіграє велику роль у розвитку поваги до різноманітності, запобіганню булінгу та іншим формам на-

сильства, запобіганню дискримінації та сприянню гендерній рівності, мирному співіснуванню, відповідальній поведінки та співпраці між учасниками тощо.

Вочевидь метою освіти є готовність до життя в демократичних суспільствах і подальшого розвитку цих суспільств, педагоги повинні більше приділяти уваги наскрізним компетентностям через наскрізні ставлення, уміння та взаємопов'язані знання. Розвиток цих компетентностей займає час і в певному розумінні ця робота ніколи не завершується.

Саме методи кооперативного навчання дають можливість брати участь у процесі прийняття рішень, допомагають учасникам узяти на себе відповідальність, зменшити ризику/перебіг конфліктів, запобігати дискримінації та проявам насильства.

Кооперативне навчання впливає на запобігання дискримінації та насильству в освітньому процесі, оскільки кооперативне навчання порівняно з конкурентним чи індивідуальним підходом до виконання завдання сприяє більш конструктивному вирішенню конфліктів.

Навіть під час вивчення всіх шкільних предметів можна застосовувати різноманітні криголами, об'єднання в групи та інші командоутворювальні вправи. Це дасть можливість перетворити класну кімнату на сприятливу спільноту учасників освітнього процесу, які будуть більше вмотивовані навчатися та разом допомагати, довіряти й співпрацювати між собою (Наскрізні компетентності для демократії: 60 вправ для розвитку та оцінювання ставлень, умінь і знань, 2019, с. 21).

Окремим важливим аспектом кооперативного навчання є рівна участь. Під час групової роботи кожен учасник повинен мати конкретну роль у процесі і має право та обов'язок робити свій унесок. Наприклад, у тому ж методі «ажурної пилки» не тільки відбувається співпраця між партнерами в групі, а також здатність слухати інших та краще формулювати свої думки.

Кооперативні ролі повинні чергуватися і змінюватися так, що кожен учасник/ця може вдосконалити свої компетентності

в кожній ролі. Наприклад, під час групової роботи ролі можна розподілити так: «хронометрист/ка» контролює часові рамки спільного навчання, «заохочувальник/ця» зосереджує учасників на рівному доступі та участі, «спрямовувач/ка» направляє мікрогрупу до виконання завдання, коли це потрібно, а «писар/ка» фіксує письмову інформацію, що ґрунтується на внеску кожної учасниці мікрогрупи.

Саме кооперативні ролі важливі для запобігання дискримінації. Роль учителя полягає в спостереженні за поведінкою учасників/ць і за потреби – втручання, щоби допомогти розвивати їхні особисті та соціальні компетентності.

Якщо виникає конфлікт, педагог може використати цю ситуацію для розвитку компетентності учня/учениці вирішувати конфлікти та створює приклад ефективного вирішення проблем.

Особливістю кооперативного навчання є рефлексія, що дає можливість учасникам/учасницям зрозуміти більше концепцій, які закладалися під час виконання вправ, підвищити рівень усвідомлення власних почуттів та ставлення до конкретних питань; побачити власну поведінку в різних ситуаціях і порівняти її з поведінкою інших людей, робити відповідні висновки.

Групова рефлексія допомагає подолати складнощі в конфліктних ситуаціях, що виникали в процесі групової взаємодії, здійснювати та узгоджувати співпрацю та розвиток індивідуальної рефлексії учасників/ць.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.**

Підсумовуючи, згадаємо тезу Жака Делора щодо «чотирьох стовпів» освіти: навчитися пізнавати, робити, жити разом та навчитися жити (Делор Ж., 1996). На основі аналізу теоретичних джерел розкрито сутність кооперативного навчання; обґрунтовано особливості кооперативного навчання в освітньому середовищі. З'ясовано, що кооперативне навчання дає змогу учнівській молоді формувати вміння та навички для розвитку культури демократії в освітньому процесі. Співпраця та взає-

модія в школі сприяє мотивації та стимулю до навчання, взаємодопомозі в оволодінні матеріалом, спонуканню партнерів до співпраці, взаємної відповідальності, забезпеченню активності учасників, але цей процес досягається за допомогою визначення спільної мети, розподілу навчального матеріалу, призначенням ролей та підсумуванню здобутих результатів.

Кооперативне навчання, як бачимо, допомагає демократизувати освітнє середовище для довгострокової перспективи в суспільстві та допомагає запобігти про-

явам дискримінації, насильства, антидемократичних структур їхнього виникнення, тому в процесі кооперативного структурованого навчання кожен здобувач освіти має більший шанс набути доступ до загальних академічних знань і переваг шкільного навчання.

Перспективними напрямками подальших досліджень є аналіз дистанційного навчання засобами кооперативних технологій, оскільки це стає актуальним на сучасному етапі розвитку освіти.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Байда М. В. Підготовка майбутніх учителів філологічних спеціальностей до реалізації технологій кооперативного навчання у професійній діяльності: дис. канд. пед. наук: 13.00.04 / Байда Марія Василівна. – Житомир, 2016. – 237 с.
2. Гагіна Н. В. Кооперативне навчання у вищій школі / Н. В. Гагіна // Вісник Житомирського державного університету. – 2012. – № 64. – С. 98–102.
3. Гладун В. В. Партисипація учнівської молоді як складова у формуванні громадянської компетентності / В. В. Гладун // Нова педагогічна думка. – 2019. – № 4 (100). – С. 145–149. DOI: <https://doi.org/10.37026/2520-6427-2019-100-4-149-153>
4. Делор Ж. Образование : сокровище / Ж. Делор. – ЮНЕСКО, 1996. – 46 с.
5. Десятов Д. Л. Використання віртуальної електронної дошки як засобу організації кооперативної діяльності учнів / Д. Л. Десятов // Інформаційні технології і засоби навчання. – 2016. – Т. 51, вип. 1. – С. 36–42.
6. Десятов Д. Л. Як організувати кооперативну діяльність учнів у процесі навчання історії засобами мережевих технологій : навчально-методичний посібник / Д. Л. Десятов. – Миколаїв : ОППО, 2016. – 136 с.
7. Козубенко К. В. Особливості застосування інтерактивних технологій кооперативного навчання / К. В. Козубенко // Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України. Серія : Педагогіка, психологія, філософія. – 2017. – Вип. 277. – С. 123–129.
8. Корешкова С. П. Сумісне навчання як досвід інноваційних процесів в освіті Австралії / С. П. Корешкова // Вісник Черкаського університету. Серія : Педагогічні науки. – 2009. – № 163. – С. 95–98.
9. Кошманова Т. С. Розвиток педагогічної освіти у США (1960–1998 рр.) / Т. С. Кошманова. – Львів : Світ, 1999. – 488 с.
10. Крайова О. В., Цибанюк Т. І. Кооперативне навчання : особливості організації та підготовки занять / О. В. Крайова, Т. І. Цибанюк // Вісник Національного університету оборони України. – 2018. – 1 (49). – С. 150–154. DOI: <https://doi.org/10.33099/2617-6858-2018-49-1-150-154>
11. Кузякіна М. Л. Структура громадянського виховання учнів середніх шкіл Німеччини / М. Л. Кузякіна // Вісник Житомирського державного університету ім. Івана Франка. – 2010. – № 52. – С. 161–165.
12. Методы обучения. Обучение в сотрудничестве / Джонсон Д., Джонсон Р., Джонсон-Холубек Э. ; пер. с англ. З. С. Замчук. – СПб. : Экономическая школа, 2001. –

247 с.

13. Наскрізнi компетентностi для демократiї: 60 вправ для розвитку та оцiнювання ставлень, умiнь i знань / [Ф. Арато, Й. Губер, П. Момпуа-Гайяр, І. Лазар]. – Вид. 2-е., Рада Європи : Серiя Песталоццi. – № 4. – 2019. – 333 с.
14. Пометун О. І., Пироженко Л. В. Сучасний урок : Інтерактивнi технологiї навчання / О. І. Пометун, Л. В. Пироженко. – К. : А.С.К., 2004. – 192 с.
15. Теорiя и практика дистанционного образования / [под. редакцией Е. С. Полат]. – М.: Academia, 2004. – 414 с.
16. Якушев І. М. Зрозуміти один одного. Практичнi поради щодо організації та проведення роботи співпраці на уроках англійської мови / І. М. Якушев // Іноземнi мови в навчальних закладах. – 2003. – № 3. – С. 82–92.
17. Cooperative Learning: Increasing College Faculty Instructional Productivity [ASHE-FRIC Higher Education Report No. 4]. / D. W. Johnson, R. T. Johnson, K. A. Smith. – Washington D. C.: School of Education and Human Development, George Washington University, 1991. – P. 137–145.

### КООПЕРАТИВНОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК СПОСОБ ДЕМОКРАТИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

*Гладун Виталий,  
старший преподаватель кафедры философии образования,  
теории и методики обществоведческих предметов  
Николаевский областной институт  
последипломного педагогического образования  
ул. Адмиральская, 4-а, 54001, г. Николаев, Украина  
vitalii.hladun@moippo.mk.ua*

*В статье обоснована эффективность демократизации образовательного процесса средствами кооперативного обучения. Определены и охарактеризованы сущность и содержание кооперативного обучения в образовательном процессе. Проанализированы такие основные принципы кооперации, как взаимодействие, взаимовыгодное сотрудничество, взаимопомощь, демократичность, толерантность, ответственность, уважение и прочее. Рассмотрено формирование культуры демократии средствами кооперативного обучения. Установлено, что кооперативное обучение влияет на предотвращение дискриминации и насилия в образовательном процессе, так как кооперативное обучение по сравнению с конкурентным или индивидуальным подходом к решению задачи способствует более конструктивному решению конфликтов.*

***Ключевые слова:** коллаборация; кооперативное обучение; культура демократии; образовательный процесс; сотрудничество.*

### COOPERATIVE LEARNING AS A TOOL TO DEVELOP A CULTURE OF DEMOCRACY IN THE LEARNING PROCESS

*Hladun Vitalii,  
a senior lecturer,  
Department of Philosophy of Education,  
theories and methods of social science  
In-Service Teachers Training Institute  
4-a Admiralska Street, 54001, Mykolaiv, Ukraine  
vitalii.hladun@moippo.mk.ua*

*At the present stage, the educational community is intensifying the search for methods to master the student youth with thorough knowledge and necessary skills and. The cooperative technologies for problem-solving are relevant now. The teacher's use of interactive learning technologies, particularly cooperative learning methods, allows students to become active participants in their learning. Cooperation in the modern world is not only an experience but also an energy that will help to get a better result than performing a task individually. A competitive form of interaction focuses only on the student's own successes, but cooperation on the contrary helps to increase the effectiveness of learning and get the best result. Many researchers focus on the positive aspects of cooperative learning such as the development of critical thinking, the ability to organize the process, management functions, conflict solution, collaboration, sharing, and responsibility between participants, which reduces the fears. In an educational dispute, where conflicting points of view collide during the consideration of an issue, there is a process of making decisions. The main principles of cooperative learning are interaction, mutually beneficial cooperation, assistance, democracy, tolerance, responsibility, respect, and etc. The process should be organized so that participants can not complete their tasks and achieve the goal without helping each other. Cooperative learning helps students develop skills for the development of a culture of democracy in the learning process. Cooperation and interaction at school contribute to motivation and incentives for learning, mutual assistance in mastering the material, encouraging partners to cooperate, mutual responsibility, ensuring the activity of participants.*

**Keywords:** *collaboration; cooperation; cooperative learning; culture of democracy; learning process.*

## REFERENCES

1. Arato, F., Huber, Y., Mompua-Haiiar, P. & Lazar, I. (2019). *Naskrizni kompetentnosti dlia demokratii: 60 vprav dlia rozvytku ta otsiniuvannia stavlen, umin i znan* [Through competence for democracy: 60 exercises for the development and evaluation of attitudes, skills and knowledge]. Rada Yevropy: Serii Pestalotstsi (ukr).
2. Baida, M. V. (2016). *Pidhotovka maibutnikh uchyteliv filolohichnykh spetsialnostoni do realizatsii tekhnolohii kooperatyvnoho navchannia u profesiinii diialnosti* [Preparation of future teachers of philological specialties for the implementation of cooperative learning technologies in professional activities]. (Extended abstract of candidate's thesis). Zhytomyr (ukr).
3. Cooperative Learning: Increasing College Faculty Instructional Productivity [ASHE-FRIC Higher Education Report No. 4]. / D. W. Johnson, R. T. Johnson, K. A. Smith. – Washington D. C.: School of Education and Human Development, George Washington University, 1991. – P. 137–145 (eng).
4. Delor, Zh. (1996). *Obrazovanie: sokrytoe sokrovishhe* [Education: a hidden treasure]. JUNESKO (rus).
5. Desiatov, D. L. (2016). *Vykorystannia virtualnoi elektronnoi doshky yak zasobu orhanizatsii kooperatyvnoi diialnosti uchniv* [The use of a virtual electronic board as a means of organizing cooperative activities of students]. *Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia*, 51, 36–42 (ukr).
6. Desiatov, D. L. (2016). *Yak orhanizuvaty kooperatyvnu diialnist uchniv u protsesi navchannia istorii zasobamy merezhevykh tekhnolohii* [How to organize the cooperative activities of students in the process of learning history by means of network technologies]. Mykolaiv: OIPPO (ukr).
7. Dzhonson D., Dzhonson R. & Dzhonson-Holubek, Je. (2001). *Metody obuchenija*.



- Obuchenie v sotrudnichestve* [Teaching methods. Learning in collaboration]. (Z. S. Zamchuk, Trans.). SPb.: Jekonomicheskaja shkola (rus).
8. Hahina, N. V. (2012). Kooperatyvne navchannia u vyshchii shkoli [Cooperative education in high school]. *Visnyk Zhytomyrskoho derzhavnoho universytetu*, 64, 98–102 (ukr).
  9. Hladun, V. V. (2019). Partysypatsiia uchnivskoi molodi yak skladova u formuvannia hromadianskoi kompetentnosti [Participation of student youth as a component in the formation of civic competence]. *Nova pedahohichna dumka*, 4 (100), 145–149. DOI: <https://doi.org/10.37026/2520-6427-2019-100-4-149-153> (ukr).
  10. Korieshkova, S. P. (2009). Sumisne navchannia yak dosvid innovatsiinykh protsesiv v osviti Avstralii [ Collaborative learning as an experience of innovation processes in education in Australia]. *Visnyk Cherkaskoho universytetu. Serii Pedahohichni nauky*, 163, 95–98 (ukr).
  11. Koshmanova, T. S. (1999). *Rozvytok pedahohichnoi osvity u SShA (1960–1998 rr.)* [Development of pedagogical education in the USA (1960–1998)]. Lviv: Svit (ukr).
  12. Kozubenko, K. V. (2017). Osoblyvosti zastosuvannia interaktyvnykh tekhnolohii kooperatyvnoho navchannia [Features of application of interactive technologies of cooperative learning]. *Naukovyi visnyk Natsionalnoho universytetu bioresursiv i pryrodokorystuvannia Ukrainy. Serii: Pedahohika, psykholohiia, filosofii*, 277, 123–129 (ukr).
  13. Kraiova, O. V. & Tsybaniuk, T. I., (2018). Kooperatyvne navchannia: osoblyvosti orhanizatsii ta pidhotovky zaniat [Cooperative learning: features of organization and preparation of classes]. *Visnyk Natsionalnoho universytetu oborony Ukrainy*, 1 (49), 150–154. DOI: <https://doi.org/10.33099/2617-6858-2018-49-1-150-154> (ukr).
  14. Kuziakina, M. L. (2010). Struktura hromadianskoho vykhovannia uchniv serednikh shkil Nimechchyny [The structure of civic education of high school students in Germany]. *Visnyk Zhytomyrskoho derzhavnoho universytetu im. Ivana Franka*, 52, 161–165 (ukr).
  15. Polat, E. S. (Ed). (2004). *Teorija i praktika distancionnogo obrazovaniia* [Theory and practice of distance education]. M.: Academia (rus).
  16. Pometun, O. I., & Pyrozhenko, L. V. ( 2004). *Suchasnyi urok: Interaktyvni tekhnolohii navchannia* [Modern lesson: Interactive learning technologies ]. K.: A.S.K. (ukr).
  17. Yakushev, I. ( 2003). Zrozumity odyh odnogo. Praktychni porady shchodo orhanizatsii ta provedennia roboty spivpratsi na urokakh anhliiskoi movy [Understand each other. Practical advice on organizing and conducting collaborative work in English lessons]. *Inozemni movy v navchalnykh zakladakh*, 3, 82–92 (ukr).

*Володимир Гладисhev,*  
ORCID iD 0000-0001-7232-4184  
доктор педагогічних наук, професор,  
професор кафедри  
теорії й методики мовно-літературної  
та художньо-естетичної освіти  
Миколаївський обласний інститут  
післядипломної педагогічної освіти  
Адміральська, 4-а, 54001, м. Миколаїв, Україна  
[volodymyr.hladyshev@toippro.mk.ua](mailto:volodymyr.hladyshev@toippro.mk.ua)

*Анастасія Кузнєцова,*  
ORCID iD 0000-0002-5947-0387  
старший викладач кафедри  
теорії й методики мовно-літературної  
та художньо-естетичної освіти  
Миколаївський обласний інститут  
післядипломної педагогічної освіти  
Адміральська, 4-а, 54001, м. Миколаїв, Україна  
[anastasiia.kuznietsova@toippro.mk.ua](mailto:anastasiia.kuznietsova@toippro.mk.ua)

## ВАЖЛИВИЙ ЕТАП НАУКОВОГО ОСМИСЛЕННЯ ПОЕТИЧНОЇ СПАДЩИНИ ТА ЖИТТЯ ДМИТРА КРЕМЕНЯ

*Статтю присвячено аналізу нової книги Тараса Кременя і Людмили Старовойт про лауреата Шевченківської премії Дмитра Кременя, видану в Миколаєві після смерті поета. Автори доводять, що це дослідження є принципово новим етапом наукового осмислення життя і творчості видатного українського митця, уродженця Закарпаття, де відбулося становлення його літературного таланту й особистості.*

*У книзі докладно презентовано не лише творчий період, умовно названий ужгородським, позаяк це часи навчання Дмитра Кременя в Ужгородському державному університеті, а й розглянуто, як саме партійно-державна влада намагалася зламати молодого письменника, змусити його відмовитися від своїх мистецьких принципів, від власного поетичного голосу, від уявлення про призначення поета та поезії.*

*Автори аналізують подані в книзі архівні матеріали, спогади друзів й однодумців молодого письменника. Доведено, що видана в Миколаєві книга є новим етапом дослідження спадщини Дмитра Кременя, тому що в її основу покладено принцип періодизації творчості, виявлення естетично-громадської своєрідності відповідного етапу життя і творчості видатного поета.*

**Ключові слова:** Дмитро Кремень; етап життя і творчості; поетичний голос; поетичні симфонії; «ужгородський період».

© Гладисhev В. В., Кузнєцова А. М., 2021

**Вступ.** Творчість видатного українського поета Дмитра Кременя (1953–2019) – одне з найпомітніших явищ української культури на межі тисячоліть. Його діяльність відзначена вищою державною наго-

родою в галузі літератури – Національною премією України імені Тараса Шевченка (1999).

Творчість митця завжди привертала до себе увагу дослідників, які розглядали

його окремі вірші, поетичні збірки, мотиви творчості, поетику творів. Окрема проблема – розгляд поетики творів під кутом зору морально-естетичної позиції письменника (Гладишев В. В. Вірш-пересторога поета-патріота, 2013; Гладишев В. В. Самотній голос патріота, 2013). Серед ґрунтовних книг, присвячених Дмитру Кременю та його спадщині, варто виділити «Небесне і земне» (Небесне і земне: спогади, есе, оригінали, 2018) та «Українська Атлантида Дмитра Кременя: дискурс творчості» (Кремінь Т. Д., 2020). Першу було видано ще за життя поета, другу – до перших роковин його смерті.

Книга «Небесне і земне» вийшла в серії «Обдаровані мудрістю», що набула великої популярності в Миколаєві та області. До речі, саме Дмитро Дмитрович Кремінь, як засвідчує його життєпис, був головним редактором цього видання, що робить його, без перебільшення, авторсько-біографічним.

У книзі розміщені спогади друзів Дмитра Кременя, його колег – поетів і прозаїків, праці науковців, які досліджували його творчість, представників миколаївської інтелігенції, діяльність яких можна вважати збереженням українського слова за різних часів історії Миколаївщина. Окремо варто сказати про цікаву «спробу літературного родоvodu», яку зробив син поета – відомий український політик, громадський діяч, науковець, народний депутат України VIII скликання, Уповноважений із захисту державної мови Тарас Кремінь. На нашу думку, саме ця праця стала витоком книги «З днів шалених», виданої в Миколаєві (Кремінь Т. Д., 2021).

Цінність збірки «Небесне і земне» полягає в тому, що вона подає нам постать і творчість Дмитра Кременя під багатьма кутами зору: це Кремінь-поет, Кремінь-журналіст, Кремінь-перекладач, Кремінь як автор віршів, які були покладені на музику та стали піснями. Водночас ця всебічність, певна «загальність» дещо розмивають для читача те головне в житті і творчості Дмитра Дмитровича Кременя, що рухало його

як поета – його поетичну діяльність, його служіння Поезії.

Книга Тараса Кременя та Людмили Старовойт (Кремінь Т. Д., 2020) присвячена безпосередньо мистецькій спадщині Дмитра Кременя. Вона вирізняється концептуальним підходом: науковці ретельно досліджують поетику й філософію творчості, образну систему поезій, виявляють зв'язок творчості сучасного письменника з історією України та всесвітньою історією, доводять перевагу національного, патріотичного начал у мистецьких пошуках автора. Історіософські мотиви поезій Дмитра Кременя сприймаємо як невід'ємну складову найкращих досягнень української літератури останньої третини минулого століття, коли справжні патріоти наближали здобуття незалежності, обстоювали ідеї вільної України – держави, що має багату історію і посідає гідне місце у світі, прагнуть справжньої свободи.

Безумовно, ця наукова праця є вагомим внеском в осмислення творчості Дмитра Кременя як явища сучасної української літератури, виводячи це осмислення на відповідний науковий рівень. Утім не можна не помітити, що науковці зосередили увагу на дискурсі творчості, тоді як справжній поет – це завжди єдність життя і творчості, це завжди еволюція творчості під впливом життєвих подій, які стають поштовхом до нових мистецьких пошуків навіть тоді, коли сам письменник цього не усвідомлює.

Якщо пригадати життя Дмитра Кременя, то воно, на наш погляд, є безперечним підтвердженням поширеної думки великої уродженки Одеси Анни Ахматової: «Когда б вы знали, из какого сора растут стихи, не ведая стыда» (Ахматова А. А., 1990, с. 277). До речі, у книзі «Небесне і земне» простежується прагнення виявити зв'язок життя і творчості поета, наприклад, спогади тележурналіста Олександра Топчія про те, які саме обставини життя були покладені в основу одного з віршів Дмитра Кременя.

На нашу думку, дійсно історичний підхід до вивчення поетичної спадщини Дмитра Кременя з урахуванням масштабу творчості письменника та його внеску в

розвиток української літератури має полягати у визначенні етапів життя й творчості митця, виявленні естетичної своєрідності кожного з цих етапів; осмисленні еволюції творчості Дмитра Кременя.

Безумовно, це не означає, що дослідники не можуть розглядати окремі твори поета, але це вивчення має відбуватися саме в історико-літературознавчому контексті, коли кожен твір сприймається, по-перше, як унікальне мистецьке явище, по-друге, як невід'ємна складова художньої спадщини поета, еволюції його творчості.

Саме ці міркування зумовили актуальність нашої статті, присвяченої розгляду першій у вітчизняному літературознавстві спробі проаналізувати початковий етап життя і творчості Дмитра Кременя – часи його навчання в Ужгородському державному університеті, зокрема останній курс, період закінчення університету, коли молодий самобутній письменник опинився під тиском системи, що намагалася позбавити його власного поетичного голосу, прагнула зробити «незрозумілого» поета «таким, як усі».

Для реалізації мети сформульовані такі завдання:

1. Визначити специфіку ранньої творчості Дмитра Кременя, довівши його мистецьку самобутність.

2. З'ясувати обставини, що викликали тиск з боку влади на молодого поета.

3. Простежити, як митець обстоював власні погляди на творчість, чому не погоджувався зрадити своєму поетичному слову.

4. Визначити роль «ужгородського» періоду життя і творчості Дмитра Кременя в його подальшому мистецькому житті.

5. З'ясувати роль малої батьківщини в системі цінностей поета.

**Специфіка ранньої творчості Дмитра Кременя.** Початок спільної книги Тараса Кременя і Людмили Старовойт присвячений виявленню особливостей поезики ранньої лірики Дмитра Кременя. Як зазначає автор розділу, саме це дослідження презентує низку «унікальних та раніше маловідомих творів письменника, які насправді стали початком його потужного походу в літерату-

ру» (Кремін Т. Д., 2020, с. 4). Це твердження можна розцінювати як своєрідне визначення місця «ужгородського» періоду творчості Дмитра Кременя: початок літературного шляху, який багато в чому визначив подальшу літературну долю талановитого поета.

Також у цій частині проаналізовано протокол засідання літературної студії при Ужгородському державному університеті, на порядку денному якого прозвучав «творчий звіт» випускника філологічного факультету Дмитра Кременя. Докладний аналіз цього унікального документа зробимо нижче, але не можна не погодитись із Тарасом Кременем: «Творчий звіт Д. Кременя, який проходив з ініціативи партійних органів і не без участі кураторів із КДБ та обласної Спілки письменників України, яку тоді очолював Ю. Мейгеш, замість безпідставно звільненого І. Чендея, продемонстрував стриманість, мужність, зрілість поглядів і культуру письменника» (Кремін Т. Д., 2020, с. 7). Ці риси характеру були притаманні молодому поетові, чия поведінка була зумовлена тим, що він відчував свою правоту – як у житті, так і в поезії.

Зазирнувши в майбутнє, можна припустити, що саме тоді сформувалася нонконформістська літературна й життєва позиція, яка завжди вирізняла Дмитра Кременя.

Для адекватного осмислення поезики ранньої творчості письменника-земляка важливо зрозуміти, що студентом він мислив категоріями великих поетичних форм, а також намагався гучно заявити про себе виходом книги поезій. Як зазначає Тарас Кремін, «ідея підготовки першої книги поета, який мав за плечима солідний, як для його віку, перелік публікацій, достойних окремої збірки, виникла у Д. Кременя 1970 року» (Кремін Т. Д., 2020, с. 8). Тобто 17-річний юнак своєю творчою діяльністю «напрацював» на поетичну збірку, до виходу якої він ставився як до можливості повторити «літературний старт» відомого поета Петра Скунця, «який у 19-річному віці видав книгу «Сонце в росі» (1961) і на той час став наймолодшим членом Спілки письменників України та СРСР (1962)»

(Кремінь Т. Д., 2020, с. 9). Ці намагання підкріплювалися тим, що в Ужгородському видавництві «Карпати» було заплановано видання бібліотеки творів молодих місцевих авторів, серед яких, за загальним визнанням, Дмитро Кремінь уважався одним із найталановитіших.

Проблема «першої книги» для письменника завжди була надзвичайно важливою, позаяк саме вона, зазвичай, визначала подальшу долю автора: читачі як читачі, до читачів книга може і не дістатися, а колеги-письменники бачили й розуміли, хто та з чим прийшов у літературу. Тому Дмитро Кремінь, як стверджує Кремінь-син, дуже прискіпливо ставився до відбору творів та композиції видання: «... її основу склали два розділи, як це традиційно робив батько: вірші та поеми-симфонії. Є припущення, що на початку мали бути вміщені малі ліричні форми, які раніше друкувалися на сторінках університетської, обласної чи республіканської преси» (Кремінь Т. Д., 2020, с. 11). Відповідно цей розділ мав стати своєрідним підсумком-звітом молодого поета на початковому етапі його творчої діяльності.

Перелік віршів, які, на думку Тараса Кременя, потенційно могли скласти перший розділ, засвідчує: це були зрілі поетичні твори, позбавлені «учнівства», вони відбивали коло особистих та мистецьких інтересів молодого письменника, надавали можливість почути його унікальний поетичний голос. Звернення до природи рідного краю, до його людей, до відомих у літературі постатей сприймається як природне для молодого Дмитра Кременя, який відчуває себе частиною Всесвіту, міцно тримаючись за власне поетичне й життєве «коріння». Отже автор-дебютант мав що запропонувати читачеві, тому що встиг створити свій неповторний поетичний світ, у якому сформувалося та розвивалося його поетичне «єго». Також письменнику властиве тонке відчуття мистецтва, про що зазначає Ольга Петренко: «Художня рецепція поетичних творів Дмитра Кременя засвідчує емоційне багатство й експресію, походження яких можна пояснити специфічним відчуттям картини світу, де слово взаємодіє з широ-

ким колом художніх образів і асоціацій» (Петренко О. М., 2019, с. 186).

Водночас дехто вважав, що він пише «незрозуміло» для читача, тому що перебуває під впливом «багна модернізму» (Кремінь Т. Д., 2020, с. 238). Саме це закидали поетові на його творчому звіті. Модерністські твори під назвою «експериментальні» мали скласти найвагомішу частину першої поетичної збірки Дмитра Кременя: «У другій частині дебютної збірки були представлені поеми-симфонії, які десятиліттями пізніше зазнали часткової авторської редактури та були надруковані у збірці «Пектораль» [1997], відзначеній Шевченківською премією, в інших книгах вибраного» (Кремінь Т. Д., 2020, с. 11).

Привертає увагу характеристика, яку отримали ці поеми-симфонії від автора: «Вищевказані поетичні симфонії – експериментальні твори. У них багато формальних [і формалістичних] елементів» (Кремінь Т. Д., 2020, с. 238). Можна припустити, що так молодий поет, зважаючи на специфіку аудиторії, що зібралася на «творчий звіт» (а це переважно науковці), намагався певною мірою виправдати твори, ставлення до яких було відверто ворожим. Водночас визначення поезій як «експериментальних» вважаємо свідомим проголошенням права письменника на творчі пошуки, творче ставлення до реальності, яку він трансформує відповідно до власного уявлення про неї.

Ось вони, «чотири поетичні симфонії» Дмитра Кременя, які мали б на початку 70-х років минулого століття представити читачам талановитого закарпатського поета: «Сад», «Параноїчна зона А», «Танок блукаючого вогню», «Коні Адамові» (Кремінь Т. Д., 2020, с. 238). Як зауважує Тарас Кремінь: «Широкому загалу відомі хіба що ті, що вийшли в роки Незалежності. Зокрема знані в дисидентських колах 1970-х «Сад» і «Танок блукаючого вогню» (Кремінь Т. Д., 2020, с. 11). Утім, якщо назва першої поеми-симфонії після відповідного авторського редагування залишилася незмінною, то друга більш відома загалу як «Золота ліхтарня». «Параноїч-

на зона «А»», аналогічно зазнавши правок Д. Кременя, уперше надрукована в книзі вибраних творів «Медовий місяць у Карфагені» [2014]» (Кремін Т. Д., 2020, с. 11). На протизвагу текст поеми-симфонії «Коні Адамові» і досі залишався невідомим, тобто твори, що мали скласти першу книгу поета, йшли до читача тривалим шляхом, а саму цю збірку так і не було видано.

Щодо естетичної своєрідності поем-симфоній, то не можна не погодитись із Тарасом Кременем, який бачить у них поєднання загальносвітового та особистісного начал: «Помітний перегук із «Листям трави», перекладеним українською В. Коротичем 1968 року, язичницькою міфологією та легендами Закарпаття – це тільки обриси до усвідомлення джерел поетичного натхнення Д. Кременя. Насправді це історіософський міф автора, його розуміння моделі світу, огранення сутності людства та його втраченої гармонії з природою» (Кремін Т. Д., 2020, с. 12). І хоча йдеться лише про одну з поем, уважаємо, що саме поєднання особистісного (Закарпаття як мала батьківщина) та загальнолюдського визначає не лише історіософську концепцію автора, а й естетичну своєрідність його творів, для створення яких використовується широка палітра зображально-виражальних засобів.

Поєма «Коні Адамові» розглядається як «синкретичне поєднання духовного і душевного, божественного і богоподібного, етичного та естетичного» (Кремін Т. Д., 2020, с. 14), і саме це поєднання може символізувати важливе для усвідомлення діалектичних поглядів автора – добре освіченої людини, яка намагається гармонізувати великий і малий світи, де відбувалося її формування і зростання як людини та особистості.

На загальному рівні поєма «Коні Адамові», у якій «увиразнено філософські погляди Дмитра Кременя на світобудову, людину та суспільство як носіїв і втілення уявлень про досконалість, – один із проявів авторської калокагатії, його історіософські погляди на життя, осмислення ролі громадянина і функцій держави» (Кремін Т. Д., 2020, с. 14). Інші поеми-симфонії більшою

чи меншою мірою також можна вважати авторською концепцією Всесвіту та людини в Усесвіті.

Тому стає зрозумілим: на час, коли керівництво Ужгородського університету здійснило спробу знищити Кременя-поета та Кременя-людину, він був, незважаючи на вік, цілком сформованим поетом, що мав власну концепцію творчості та послідовно втілював її у своїх художніх текстах.

**Витоки й наслідки переслідувань Дмитра Кременя.** Те, що керівництво освітньої установи виконувало замовлення відповідних органів, коли намагалося засудити молодого поета, сумнівів не викликає.

Аналізуючи матеріали книги, можемо визначити принаймні три чинники, які призвели до того, що доля Дмитра Кременя склалася саме так:

- мистецько-політична ситуація в Україні на початку 70-х років ХХ століття;
- особливості літературно-культурного середовища в Ужгороді в цей час;
- виразні риси творчої постаті Дмитра Кременя, його місце в культурному житті університету й міста.

Про ситуацію в Україні на початку 70-х років ХХ століття можна писати багато, але варто визначити головне: це був час піднесення національної культури, і саме через культуру чинили спротив системі, яка вже відчувала наближення свого безславного кінця. У Києві, Львові, Ужгороді, Миколаєві та інших містах виникали осередки молоді, яка обстоювала національне, намагалася зберегти та примножити культурні здобутки українського народу за часів його історії. Безумовно, «органи» мали реагувати і реагували, але визвольно-національний культурний рух не можна було зупинити. Так, у Миколаєві плідно працював майбутній народний художник України Андрій Антонюк, який, до речі, став відданим другом Дмитра Кременя, коли той приїхав до міста з Казанки.

Щодо Ужгороду, то в місті склалася майже хрестоматійна ситуація: місцева влада, налякана подіями в країні, намагалася «пригасити» будь-які паростки свободи серед літераторів та художників. Для цьо-

го було усунуто від керівництва місцевим відділенням Спілки письменників України видатного письменника Івана Чендея: «Не забули йому, позбавленому роботи і виключеному з партії, сценарій до фільму «Тіні забутих предків» С. Параджанова, безпосередню участь у передачі за кордон статті І. Дзюби «Інтернаціоналізм чи русифікація?», усебічну підтримку новобранців у літературі...Тоді ж паплюжили ім'я П. Скунця за збірку віршів «Розп'яття», наклад якої «роздягли» на подвір'ї видавництва «Карпати»» (Кремінь Т. Д., 2020, с. 10). Щоправда, таке ставлення влади до відомих письменників не змінювало їхнього ставлення до молоді: Дмитро Кремінь завжди згадував із вдячністю підтримку старших товаришів. Він зберіг відданість друзям-наставникам, які й далі допомагали йому на творчому шляху.

Слушною є й думка, висунута Тарасом Кременем, про те, що молоді діставалось і за своїх наставників. Тобто переслідування молодих поетів, зокрема Дмитра Кременя, стало й наслідком того, що вони не відреклися від своїх літературних наставників, адже це доводило несправедливість негативного ставлення влади до Івана Чендея та Петра Скунця.

Отже, в Ужгороді на початку 70-х років ХХ століття були справжні письменники, які мали велику повагу, авторитет, щиро дбали про творчу молодь, усіляко підтримували талановитих початківців – безстрашних, завзятих, залюблених у літературу, творчість, свободу.

Ось як згадує про студентське мистецьке середовище друг Дмитра Кременя Андрій Дурунда: «Господи, чого там тільки не було! Клондайк! А найточніше – творчий бардак. І в тому химерно-дивакуватому-напівреальному світі вирізнявся студент 5 курсу Дмитро Кремінь. Мов легендарний капітан, що вів той неказанно казковий мистецький корабель у незвідані далі краси, яку не кожному було суджено відчувати й побачити» (Кремінь Т. Д., 2020, с. 248). Уважаємо, що саме лідерські позиції поета-земляка серед літературної молоді Ужгороду спричинили вибух гніву репре-

сивної машини проти нього.

Як зазначено вище, перша книга, яку готував до видання молодий поет, могла стати дебютною збіркою зрілого майстра, що підтверджувало високий поетичний рівень молодого за віком людини. Тому, якщо слідувати логіці можновладців, саме цю постать потрібно було «нейтралізувати», виконавши водночас два завдання: зупинити творчий злет талановитого національного поета та «обезголовити» середовище ужгородсько-закарпатської літературної молоді.

Щодо цього слушною здається думка Андрія Дурунди, який у власному художньому творі розповів про долю талановитого студента Андрія Ремінчука: «Дмитро для мене був настільки близький, що я навіть назвав його (героя повісті – В.Г., А.К.) своїм ім'ям. А прізвище – що його власть імуші шмагали всю його студентську юність. Та й потім. Навіть вислали на роботу в іншу область, аби в Закарпатті не «каламутив» воду...» (Кремінь Т. Д., 2020, с. 248).

Під цим кутом зору поведінка влади Закарпаття та керівництва університету сприймається зовсім по-іншому: мабуть, дійсно, вони намагалися скинути з себе відповідальність за творчість поета-бунтаря, який згодом міг вирости у постать не лише місцевого масштабу, перекавши це на інших. Тому й було влаштовано показовий «суд» над Дмитром Кременем, після якого його доля мала скластися зовсім по-іншому.

**«Творчий звіт» Дмитра Кременя: звіт чи суд?** У книзі Тараса Кременя і Людмили Старовойт розміщений уривок із протоколу засідання літстудії УжНУ імені Ю. Гойди від 18 листопада 1974 року (Кремінь Т. Д., 2020, с. 238–245). Присутні 48 осіб, серед яких – студенти, секретар комітету комсомолу університету, викладачі, доценти, професори. Як перший пункт порядку денного був винесений «творчий звіт» Дмитра Кременя.

Безумовно, на цьому засіданні були й захисники молодого поета. Керівник студії Василь Поп намагався довести, що Дми-

тро Кремень – митець, який має власний поетичний голос, талановитий та щирий у своїй творчості. Але викладачі-науковці здебільшого були налаштовані на розправу над письменником, який, як йому закидала комсомольська секретарка В. Опрофат, пише «незрозумілі твори, тому що є модерністом» (Кремень Т. Д., 2020, с. 242). Тоді це було серйозним звинуваченням.

Звичайно, Дмитро Кремень добре розумів, якими могли би бути наслідки його «творчого звіту». Усе могло закінчитися навіть виключенням із комсомолу, що за тих часів автоматично означало виключення з університету. Без диплому. До речі, один з авторів статті має особистий досвід участі в засіданні комсомольського бюро філологічного факультету, на якому від нас вимагали виключити з комсомолу студента, що начебто скоїв аморальний учинок: «Ректор наказав». Хлопця ми тоді відстояли, хоча пізніше він усе ж залишив інститут.

Привертає увагу поведінка Дмитра Кременя під час засідання: він був витриманим, зібраним, спокійним, аргументовано обстоював свою позицію та своє право писати так, як він вважає природним для себе. Звіт був ґрунтовним, докладним, із переліком творчих здобутків, друкованих віршів, і цей перелік міг би зробити честь будь-якому поетові. Але ж присутніх цікавило зовсім інше!

Коли молодий поет розповів про долю книги, яку він підготував до друку, зауваживши, що видання відкладено, поважний доцент зверхньо порадив йому: «А ви, дорогий товаришу, пишіть так, щоб вас розуміли, тоді і будуть друкувати» (Кремень Т. Д., 2020, с. 240). На це звинувачення Дмитро Кремень гідно відповів: «Тому і вважаю, що я стою ближче до читача, аніж він до мене: адже я не друкуюсь, мені тільки усно сповіщають, що я «незрозумілий для народу». Я не прихильник людей, що розписуються за весь народ... У ХХ столітті не може бути незрозумілих віршів, є читачі, яких і поетові не зрозуміти...» (Кремень Т. Д., 2020, с. 242–243).

Уважаємо ключовим наступний вислів Дмитра Кременя, який, розмірковуючи

про поетів «голосних» і «тихих» – був тоді такий популярний «розподіл» сучасних поетів – зауважив: «Щодо мене, то я хочу бути тим, ким я є. Хоча вже тихим мені стати не вдасться, я хотів би бути не те щоб голосним, а скромно – поетом із голосом. Ачей моя скромна забаганка збудеться...» (Кремень Т. Д., 2020, с. 241). Життя підтвердило, що ця «скромна забаганка», як назвав поет своє прагнення, здійснилася.

Коли читаєш уривок із протоколу, створюється дивне враження: людина, яку намагалися засудити, «виховати», «врозумити», яка мала б – за традиційним «сценарієм» – виправдовуватися, є більш вільною, аніж ті, хто вважає себе вищим за неї. До речі, дуже показовою є те, як саме обстоював Дмитро Кремень свою позицію. Тут доцільно скористатися фрагментом спогадів Андрія Дурунди: «Коли ж слово надали самому Кременю – той не побіг за кафедру, як його попередники, а став перед аудиторією, заклавши руки за спину, підняв голову, з гідністю дивлячись на своїх критиканів-мучителів» (Кремень Т. Д., 2020, с. 252). Дійсно, поведінка вільної людини, яка впевнена у своїй правоті й готова обстоювати її за будь-яких умов.

Про те, що місцева влада була налаштована на найбільш суворе покарання молодого поета, свідчить такий факт. Після закінчення «творчого звіту» відомого поета Василя Густі, якій опікувався письменниками-початківцями, зокрема ставши на захист Дмитра Кременя, «стріла комсомольська діячка з філологічного факультету і зізналася, який втик дістала за те, опального поета не виключили з комсомолу» (Кремень Т. Д., 2020, с. 253). На що отримала спокійну відповідь: «Але ми зберегли Кременя». Також, за свідченням Андрія Дурунди, велику роль у тому, що долю молодого поета не було зламано, відіграли тогочасний ректор університету Дмитро Чепур і секретар обкому комсомолу Михайло Куцкір. Не можна не погодитися з другом Дмитра Кременя: «Були й тоді у владних кабінетах люди порядні» (Кремень Т. Д., 2020, с. 252), які розуміли, що поета не можна судити за його вірші. Мабуть, при-



клад нещодавніх ганебних, усесвітньо резонансних судів над Йосипом Бродським, Андрієм Синявським та Юлієм Даніелем, що стали незмивною плямою на репутації тодішньої влади, навчив їх чогось.

Загалом, судити письменників за їхні твори – справа невдячна, тому що внаслідок суду досить дивно складаються обставини: людину відправляють у заслання або в'язницю, але моральним переможцем залишається саме той, кого засудили.

Готуючи цю статтю, ми відшукали офіційний сайт кафедри української літератури Ужгородського національного університету, на якому можна прочитати таке: «Серед випускників кафедри – відомий літературознавець слов'янського світу, член-кореспондент НАН України Олекса Васильович Мишанич, добре знамі в Україні поети, лауреати Національної премії ім. Т. Г. Шевченка Іван Чендей, Петро Скунець, Дмитро Кремень, Петро Мідянка» (Кафедра української літератури Ужгородського національного університету: <https://www.uzhnu.edu.ua/uk/cat/ffilology-filualit>).

До речі, якщо вірити джерелам і хоча б на рівні загальноосвітньої школи знати історію української літератури та українського кінематографу, варто зауважити, що Іван Чендей посів своє місце в літературі, здобувши славу не поета. Зокрема на сайті Комітету з Національної премії України імені Тараса Шевченка Іван Михайлович Чендей представлений як письменник (автор оповідань, нарисів, повістей), перекладач з угорської, кіносценарист, автор кіносценарію «Тіні забутих предків» (Комітету з Національної премії України імені Тараса Шевченка: <http://knpu.gov.ua/content/chendei-ivan-mikhailovich>). Але виникає таке враження, що для alma mater Івана Чендея це не має великого значення, так само, як для фахівців у галузі української літератури немає різниці між поетом, прозаїком і кіносценаристом. Певно, через це вони вважають поетами всіх відомих випускників.

Залишилося лише додати, що з 2000 року кафедру української літератури Ужгородського національного універси-

тету, яка небезпідставно пишається своїми відомими випускниками-літераторами, очолює доктор філологічних наук, професор Валентина Барчан, дівоче прізвище якої Опрофат. Це її Дмитро Кремень під час свого «творчого звіту» називав Валечкою, а вона поставила йому питання: «Дмитре, а чому ти пишеш незрозумілі вірші?» (Кремень Т. Д., 2020, с. 243).

**Роль «ужгородського» періоду життя і творчості Дмитра Кременя.** Аналіз обставин, що склалися на період закінчення Дмитром Кременем університету, доводить, що молодий поет залишав Закарпаття, свою малу батьківщину, не за своєю волею. Нетиповий для університету розподіл, коли випускника направляли на роботу не просто в іншу область, а в інший регіон, розташований в іншому краї тодішньої республіки, наводить на думку, що це було своєрідне заслання.

Імовіріше, Дмитра Кременя намагалися відірвати від його поетичного коріння, позбавити можливості жити й творити в найсприятливішому для нього національно-культурному середовищі, яке сформувало Кременя-поета та надавало йому сили, натхнення, бажання жити й творити як митцеві. Можливо, це був свідомий розрахунок: зробити так, щоб у зовсім незнайомому степовому краю, утративши безпосередній зв'язок із рідною землею та її людьми, молодий поет розгубився, утратив себе та зник як поетична особистість. Якщо це був розрахунок, то він виявився прорахунком.

По-перше, Дмитро Кремень ніколи не втрачав духовного зв'язку із Закарпаттям і закарпатцями, із наставниками та друзями, що визначили його долю і були поруч із ним у скрутні часи. Він листувався з ними, приїжджав у рідні краї за першої можливості – частіше за все з родиною. Дарував друзям свої книги, радився, допомагав, коли були такі потреба й можливість.

По-друге, степовий край відкрив допитливому поетові свою красу й цікаву багаторічну історію, що захопило його та стало новим поштовхом до творчості. На новому місці у Дмитра Кременя з'явилися

друзі-однодумці серед творчої інтелігенції Миколаєва та області. Він багато зробив для формування українськомовного літературного середовища Миколаївщини: тривалий час керував літературними студіями, вкладаючи душу в розвиток молодих талантів, відвідував населені пункти з творчими виступами – справжніми художніми звітами перед читачами. Мабуть, тут далася взнаки вдячність знаного вже майстра художнього слова своїм учителям, які підтримували його перші поетичні кроки й захищали тоді, коли він перебував під репресивним тиском системи.

Молодий поет не загубився й не розгубився, опинившись далеко від рідного краю, завдяки тому, що «ужгородський» період його життя й творчості був надзвичайно плідним і корисним для нього як з літературного погляду, так і з погляду гартування характеру, формування життєвих, моральних цінностей, пошуків себе і свого місця в житті.

Як зазначалося, Ужгородський університет закінчувала молода людина, але це був зрілий митець зі своїм поетичним «голосом», зі своїм уявленням про поезію та власне місце в ній. Вірші, що мали скласти першу книгу Дмитра Кременя, та поеми-симфонії переконливо засвідчують це.

Безумовно, його поезія виростила в Закарпатті, живилася ним, відбивала унікальність цього краю, але вона ніколи не обмежувалася тільки Закарпаттям. Це була поезія Всесвіту. Саме поєднання малої батьківщини й відчуття своєї належності до світового літературно-культурного простору визначало міць і силу творів Дмитра Кременя «ужгородського» періоду. Тому можна стверджувати, що творча доля Дмитра Кременя повністю підтверджує глибокку думку Івана Франка: «Кожний чільний сучасний писатель – чи він слов'янин, чи німець, чи француз, чи скандинавець, – являється неначе дерево, що своїм корінням упивається якомога глибше і міцніше в свій рідний, національний ґрунт, намагається віссати в себе і переварити в собі якнайбільше його живих соків, а своїм пнем і короною поринає в інтернаціональній ат-

мосфері ідейних інтересів, наукових, суспільних, естетичних і моральних змагань» (Франко І. Я., 1955, с. 505). Невипадково під час «творчого звіту» Дмитро Кремень згадував саме особливості письменника століття – із часів Франка змінилися можливості, але не змінилася природа таланту та його стосунків зі світом, батьківщиною, собою.

Тому ми маємо всі підстави стверджувати, що саме «ужгородський» період життя і творчості Дмитра Кременя виявився визначальним у його поетичній долі. Переслідування, яких він зазнав, не зламали молодого письменника, а, навпаки, загартували його характер, переконали в тому, що саме літературна творчість зі своїм поетичним «голосом» – його призначення в житті.

Засади творчих злетів Дмитра Кременя, його визнання читачами, уміння зберегти в поезії свій неповторний «голос» були закладені саме в такий складний і небезпечний «ужгородський» період його життя і творчості.

**Висновки.** Розгляд проблеми важливого етапу наукового осмислення поетичної спадщини та життя Дмитра Кременя, репрезентований у книгах «3 днів шалених» та «Українська Атлантида Дмитра Кременя: дискурс творчості», дають можливості зробити такі висновки:

- у дослідженнях зроблено першу у вітчизняному літературознавстві спробу розглянути етапи життя і творчості видатного поета Дмитра Кременя, визначити специфіку одного з цих етапів, що виводить наукове осмислення його творчої спадщини на принципово новий – системний – науковий рівень;

- аналіз естетичної своєрідності творів Дмитра Кременя «ужгородського» періоду засвідчує, що, незважаючи на молодий вік, він постає зрілим, сформованим письменником, який добре розуміє своє поетичне призначення, свідомо використовує складні зображально-виражальні засоби з метою якомога повніше виразити свою творчу індивідуальність; створення поем-симфоній, складних за формою та

поліфонічних за відбиттям внутрішнього світу автора й навколишнього світу, є ознакою високої художньої майстерності та прагнення до поетичного самовдосконалення;

- яскрава постать молодого поета, його нонконформістське ставлення до літератури й життя, його значна роль у літературному середовищі Ужгороду й Закарпаття привернули до нього увагу партійної влади, що призвело до тиску на письменника-бунтаря з метою позбавитися його: для цього було обрано форму «творчого звіту», після якого поета намагалися виключити з комсомолу та університету;

- під час «творчого звіту» Дмитро Кремінь спромігся відстояти власне право бути собою в житті й поезії, незважаючи на шалений тиск із боку викладачів і представників комсомолу; безкомпромісна позиція молодого автора, підтримка деяких викладачів та студентів не дозволили брутально позбавити студента-випускника права завершити навчання та отримати диплом;

- розподіл Дмитра Кременя до Миколаївщини можна вважати спробою «позбавити» Закарпаття поета-бунтаря та розірвати його зв'язок із «малою батьківщиною», що мало би негативно вплинути на його творчість;

- «ужгородський» період життя і творчості Дмитра Кременя розглядаємо як визначальний у формуванні його творчої особистості та життєво-громадянської позиції: завдяки переслідуванням він пе-

ретворився на людину-бійця, переконався в тому, що його призначенням у житті є поезія, загартував свій поетичний «голос» та навчився обстоювати його за будь-яких життєвих обставин – саме це визначило життя й творчість Дмитра Кременя на Миколаївщині, зробило його одним із найвидатніших українських поетів кінця ХХ – початку ХХІ століть.

Провідними перспективними напрямами подальшого дослідження розглянутої теми вважаємо такі:

- з'ясування, який безпосередньо вплив на Дмитра Кременя мали окремі статті (Іван Чендей, Петро Скунець та інші) в «ужгородський» період життя і творчості молодого поета;

- аналіз «закарпатського циклу віршів» під кутом виявлення традицій і новаторства, місцевого колориту та його поетично-особистісної інтерпретації Дмитром Кременем;

- вивчення архівних матеріалів як спробу виявити документи, які б допомогли точніше осмислити причини тиску на молодого письменника з боку місцевої влади;

- зіставлення зображально-виражальних засобів поезій Дмитра Кременя «ужгородського» періоду і його творів, написаних на Миколаївщині;

- виявлення ролі й місця поем-симфоній Дмитра Кременя, створених на початку 70-х років ХХ століття, в історико-літературному процесі.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Ахматова А. А. Собрание сочинений в двух томах /А. А. Ахматова. Том I. – М. : Правда, 1990. – 448 с.
2. Гладишев В. В. Вірш-пересторога поета-патріота / В. В. Гладишев // Рідна мова – освітній кварталник Українського вчительського товариства у Польщі (Валч, 2013). – № 19. – С. 25–30.
3. Гладишев В. В. Самотній голос патріота (Дмитро Кремінь: минуле й сьогодні) / В. В. Гладишев // III Internationale virtuelle Konferenz der Ukrainistik «Dialog der Sprachen – Dialog der Kulturen. Die Ukraine aus globaler Sicht» Reihe: Internationale virtuelle Konferenz der Ukrainistik. Bd. 2012. Herausgegeben von Olena Novikova, Peter Hilkes, Ulrich Schweier. Verlag Otto Sagner, München – Berlin, 2013. – С. 588–594. –
4. Кафедра української літератури Ужгородського національного університету [Елек-

- тронний ресурс]. – Режим доступу: <https://www.uzhnu.edu.ua/uk/cat/ffilology-filualit>
5. Комітету з Національної премії України імені Тараса Шевченка [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://knpu.gov.ua/content/chendei-ivan-mikhailovich>
6. Кремінь Д. Д. 3 днів шалених : Книга ранньої лірики та віршів «закарпатського циклу» / Дмитро Кремінь ; автор передм. Т. Кремінь, співупорядники: Т. Кремінь, І. Ребрик, Н. Ребрик. – Миколаїв : Іліон, 2021. – 300 с.
7. Кремінь Т. Д. Українська Атлантида Дмитра Кременя : дискурс творчості / Тарас Кремінь, Людмила Старовойт. – Миколаїв : Іліон, 2020. – 328 с.
8. Небесне і земне : спогади, есе, оригінали / ред. рада: О. Геращенко, В. Голозубов, В. Кузьменко та ін. – Миколаїв : Іліон, 2018. – 532 с. (серія «Обдаровані мудрістю»).
9. Петренко О. М. Музичний код поезії Дмитра Кременя // Ольга Петренко // Науковий вісник МНУ імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки. – 2019. – № 3 (66). – С. 186–190. DOI: <https://doi.org/10.33310/2518-7813-2019-66-3>.
10. Франко І. Я. Твори в ХХ тт. – Т. XVIII. Літературно-критичні статті / І. Я. Франко. – К. : Держлітвидав, 1955. – 560 с.

## ВАЖНИЙ ЭТАП НАУЧНОГО ОСМЫСЛЕНИЯ ПОЭТИЧЕСКОГО НАСЛЕДИЯ И ЖИЗНИ ДМИТРИЯ КРЕМЕНЯ

**Гладышев Владимир,**

*доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры теории и методики языково-литературного и художественно-эстетического образования Николаевский областной институт последипломного педагогического образования ул. Адмиральская, 4-а, 54001, г. Николаев, Украина volodymyr.hladyshyv@toippro.mk.ua*

**Кузнецова Анастасия,**

*старший преподаватель кафедры теории и методики языково-литературного и художественно-эстетического образования Николаевский областной институт последипломного педагогического образования ул. Адмиральская, 4-а, 54001, г. Николаев, Украина anastasiia.kuznietsova@toippro.mk.ua*

*Статья посвящена анализу новой книги Тараса Кременя и Людмилы Старовойт о лауреате Шевченковской премии Дмитрии Кремене, изданной в Николаеве после смерти поэта. Авторы доказывают, что это исследование является принципиально новым этапом научного осмысления жизни и творчества выдающегося украинского писателя, уроженца Закарпатья, где произошло становление его литературного таланта и личности.*

*В книге подробно представлены не только творческий период, условно названный ужгородским, поскольку это времена учебы Дмитрия Кременя в Ужгородском государственном университете, но и рассмотрено, как партийно-государственная власть пыталась сломать молодого писателя, заставить его отказаться от своих художественных принципов, от собственного поэтического голоса, от представления о назначении поэта и поэзии.*

*Авторы анализируют представленные в книге архивные материалы, воспоминания*

друзей и единомышленников молодого писателя. Доказано, что изданная в Николаеве книга является новым этапом исследования наследия Дмитрия Кременя, потому что в ее основу положен принцип периодизации творчества, выявления эстетично-общественного своеобразия соответствующего этапа жизни и творчества выдающегося поэта.

**Ключевые слова:** Дмитрий Кремень; поэтические симфонии; поэтический голос; «ужгородский период»; этап жизни и творчества.

## AN IMPORTANT STAGE IN THE SCIENTIFIC UNDERSTANDING OF THE POETIC HERITAGE AND LIFE OF DMYTRO KREMIN

**Hladyshch Volodymyr,**

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor  
the Department of Theory and Methods of Language,  
Literature, Art and Aesthetic Education  
Mykolaiv In-Service Teachers Training Institute  
4-a Admiralska Street, 54001, Mykolaiv, Ukraine  
volodymyr.hladyshch@moippo.mk.ua

**Kuznietsova Anastasiia,**

Senior Lecturer, the Department of Theory  
and Methods of Language, Literature,  
Art and Aesthetic Education  
Mykolaiv In-Service Teachers Training Institute  
4-a Admiralska Street, 54001, Mykolaiv, Ukraine  
anastasiia.kuznietsova@moippo.mk.ua

*The article is devoted to the analysis of the new book written by Taras Kremen and Lyudmila Starovoi. This book is about Dmytro Kremin who was the winner of the Shevchenko Prize. This book was published in Mykolayiv after the poet's death.*

*We believe that Dmytro Kremin's work in modern Ukrainian literature is quite significant primarily because his evolution of work reflects the period of self-consciousness of Ukrainian society on the way to independence and statehood. The patriotic-oriented poet did a lot to establish in the self-consciousness of the Ukrainian people the value of Ukrainian independence as the highest achievement of the Ukrainian nation.*

*The authors claim that this book is a fundamentally new view in the understanding of the life and work of the great Ukrainian poet.*

*The book presents in detail not only the creative period, which we tentatively call «Uzhgorod», because this was the time of Kremin's studies at Uzhgorod State University. It explores the way in which the party-state power sought to break the young poet, to force him to abandon his own poetic principles, his poetic voice, and his own poetry purpose. The confrontation between the poet and the system was catastrophic, because they wanted to deprive man of the natural right to a free world – to be himself.*

*The authors analyze the archival materials presented in the book, the memories of friends and like-minded people of the young poet about the tragic events for him.*

*The article notes the steadiness of the moral and aesthetic values of the young author, who defended his right to remain a poet with dignity. The need to continue studying the stages of life and work of Dmytro Kremin is indicated.*

**Keywords:** Dmytro Kremin; poetic symphonies; poetic voice; stage of life and work; «Uzhhorod period».

## REFERENCES

1. Ahmatova, A. A. (1990). *Sobranie sochinenij v dvuh tomah* [Collected works in two volumes]. Tom I. M.: Pravda, 1990 (rus).
2. Franko, I. Ya. (1955). *Tvory v XX tt. T. XVIII. Literaturno-krytychni staty* [Works in XX vols. V. XVIII. Literary-critical articles]. K.: Derzhlitvydav (ukr).
3. Herashchenko, O. S., Holozubov, V., Kuzmenko, V. & ta in. (2018). *Nebesne i zemne: spohady, ese, oryhinaly* [Heavenly and earthly: memories, essays, originals]. Mykolaiv: Ilion (ukr).
4. Hladyshev, V. V. (2013). *Samotnii holos patriota* (Dmytro Kremin: mynule y sohodennia) [The Lonely Voice of a Patriot (Dmitry Kremin: Past and Present)] // *III Internationale virtuelle Konferenz der Ukrainistik «Dialog der Sprachen – Dialog der Kulturen. Die Ukraine aus globaler Sicht»* Reihe: Internationale virtuelle Konferenz der Ukrainistik. Bd. 2012. Herausgegeben von Olena Novikova, Peter Hilkes, Ulrich Schweier. Verlag Otto Sagner, München – Berlin, 588–594 (ukr).
5. Hladyshev, V. V. (2013). *Virsh-perestoroza poeta-patriota* [Poem-caution of the poet-patriot]. *Ridna mova – osvittii kvartalnyk Ukrainiskoho vchytelskoho tovarystva u Polshchi*, 19, 25–30 (ukr).
6. Kafedra ukrainskoi literatury Uzhhorodskoho natsionalnoho universytetu [Elektronnyi resurs] [Department of Ukrainian Literature of Uzhhorod National University]. Retrieved from: <https://www.uzhnu.edu.ua/uk/cat/ffilology-filualit> (ukr).
7. Komitetu z Natsionalnoi premii Ukrainy imeni Tarasa Shevchenka [Elektronnyi resurs] [Taras Shevchenko National Prize Committee of Ukraine]. Retrieved from: <http://knpu.gov.ua/content/chendei-ivan-mikhailovich> (ukr).
8. Kremin, D. D. (2021). *Z dniv shalenykh: Knyha rannoi liryky ta virshiv «zakarpatskoho tsyклу»* [From the days of madmen: A book of early lyrics and poems «Transcarpathian cycle»]. Mykolaiv: Ilion (ukr).
9. Kremin, T. D. (2020). *Ukrainska Atlantyda Dmytra Kreminia: dyskurs tvorhosti* [Dmytro Kremin's Ukrainian Atlantis: a discourse of creativity]. Mykolaiv: Ilion (ukr).
10. Petrenko, O. M. (2019). *Muzychnyi kod poezii Dmytra Kremenia* [Musical code of Dmytro Kremen's poems]. *Naukovyi visnyk MNU imeni V. O. Sukhomlynskoho. Pedahohichni nauky*, 3 (66), 186–190 (ukr). DOI: <https://doi.org/10.33310/2518-7813-2019-66-3> (ukr).

УДК 37:519.652:001.891

DOI: <https://doi.org/10.54662/veresen.3.2021.09>

*Людмила Клименко,  
ORCID iD 0000-0003-2007-8967  
кандидат педагогічних наук, доцент,  
доцент кафедри теорії й методики  
природничо-математичної освіти та інформаційних технологій  
Миколаївський обласний інститут  
післядипломної педагогічної освіти  
вул. Адміральська, 4-а, 54001, м. Миколаїв, Україна  
liudmyla.klimenko@toipro.mk.ua*

## **ЕКСТРАПОЛЯЦІЯ МЕТОДІВ ПІЗНАННЯ ПРИРОДИ В НАВЧАЛЬНИЙ ПРОЦЕС ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ПРИРОДНИЧО-НАУКОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛІВ ТА УЧНІВ**

*У статті йдеться про дослідження володіння вчителями природничих дисциплін закладів загальної середньої освіти методикою, уміннями, навичками екстраполяції методів пізнання природи (спостереження, вимірювання, експеримент) в освітній процес із фізики, хімії, біології як методів навчання учнів. Для цього визначено рівні підготовки вчителів експериментальної вибірки до початку й після дослідження з усіх категорій, а також з'ясовано та зіставлено різниці в їхній підготовці до і після дослідження між собою. Запропоновано систему заходів підвищення кваліфікації вчителів, яку створено для підготовки вчителів фізики, хімії, біології з питань упровадження спостереження, вимірювання, експерименту. Для підтвердження достовірності результатів дослідження використано метод математичної статистики обробки результатів – критерій Пірсона  $\chi^2$ .*

**Ключові слова:** *вимірювання; дослідження; експеримент; екстраполяція; компетентність; підвищення кваліфікації; спостереження.*

© Клименко Л. О., 2021

**Постановка проблеми.** Наша країна перебуває в стані інтенсивного розвитку і потребує значної кількості висококваліфікованих спеціалістів у інноваційній сфері, які здатні самостійно конструювати, розробляти, виготовляти технічні вироби, пристрої тощо. Така робота потребує навичок уважного спостереження, якісного вимірювання та правильної постановки наукового експерименту.

Із наукового погляду кожному рівню пізнання відповідають певні методи: емпіричному – вимірювання, порівняння, експеримент, спостереження; проміжному – моделювання, аналогія, аналіз-синтез, індукція, дедукція, абстрагування, пояснення, мисленнєвий

експеримент; теоретичному – сходження від абстрактного до конкретного, аксіоматичний, системно-структурний тощо.

Аналіз стану викладання природничих дисциплін у ЗЗСО області, матеріально-технічної бази предметних кабінетів, результатів діагностування вчителів природничих дисциплін під час проходження курсів підвищення кваліфікації, співбесід із учителями природничих дисциплін; вибору слухачами курсів тем для випускних робіт та виступів на семінарах із методики викладання предметів природничих дисциплін, проведення конференції з обміну досвідом роботи; невисокий рівень сформованості навичок учителів здійснювати спостереження в ході занять у

веліт-класі (у зоопарку, заповідниках, лісах), під час екскурсійних занять у науково-дослідних лабораторіях ЗВО та НДІ; недоліки під час виконання практичних завдань учасниками обласних олімпіад із природничих дисциплін є підґрунтям уважати актуальним питання про підвищення кваліфікації вчителів природничих дисциплін у напрямі впровадження в освітні процеси з фізики, хімії, біології методів пізнання природи.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

У результаті вивчення висвітлення в науковій, методичній літературі питання про використання в освітньому процесі з природничих дисциплін методів спостереження, вимірювання, експерименту з'ясовано, що автори публікацій розкривають зазвичай використання одного з методів пізнання природи. Якщо це фізика або хімія, то перевага надається експерименту (короткотривалі фронтальні лабораторні роботи з фізики як один із важливих і необхідних видів активної діяльності школярів); якщо біологія, – спостереженню під час екскурсій у природу тощо. Праці з удосконалення професійної компетентності вчителів природничих дисциплін у післядипломній освіті здебільшого мають загальний характер (Вознюк Г. Ф., 2015, с. 70; Чернишова Є. Р., 2015, с. 87). Питання про використання методів пізнання природи як інструменту навчання розглянуто в працях: О. В. Анічкиної, М. Ю. Галатюка, А. К. Грабового, В. Ф. Заболотного, О. С. Кузьменко, Н. А. Прибори переважно або щодо учнів або студентів, при цьому наголошується лише на одному з методів – експерименті (Анічкина О. В., 2016; Галатюк М. Ю., 2011, с. 20–22; Грабовий А. К., 2014, с. 57–59; Заболотний В. Ф., 2015, с. 50–52; Кузьменко О. С., 2016, с. 110; Прибора Н. А., 2014).

Спостереження як метод навчання вважаємо найефективнішим для вивчення природних об'єктів на Землі та в Космосі порівняно з наочними чи словесними методами, оскільки учень набуває практич-

них навичок, самостійності в дослідницькій діяльності, розвиває інтелектуальні вміння, незважаючи на те, що це пасивний метод наукового дослідження.

Спостерігаючи за об'єктом або явищем, учень отримує якісні їхні характеристики, а в ході вимірювання – ще й кількісні. Важливими кроками в набутті вмінь і навичок вимірювання є: навчитися з'ясовувати, що необхідно для вимірювання, які інструменти використовувати, як перевірити правильність вимірювань, як розібратися в результатах (перевірити й оцінити їхню достовірність, порівнюючи з еталонами).

Визначальній ролі експерименту як методу наукового пізнання та методу навчання й виховання ми присвятили декілька праць (Клименко Л. О., 2014в, с. 11–12; Клименко Л. О., 2014а, с. 110–111).

На думку Ю. Іванової, спостереження, вимірювання, експеримент є методами мотивації успішної пізнавальної діяльності учнів у вивченні природничих дисциплін та акцентує на необхідності відповідної методичної підготовки вчителів у неперервній освіті (Іванова Ю., 2016, с. 35–36).

Зазначаємо, що корисним для неперервної освіти є представлений С. В. Каплун, Л. О. Клименко, О. І. Песіним, О. Ю. Свистуновим досвід із підвищення кваліфікації вчителів на практикумах із методики навчального фізичного експерименту із саморобним обладнанням. Особливий акцент автори роблять на таких практикумах як на засобі рефлексії учасників навчального процесу (учителів і учнів) та розвитку їхніх творчих здібностей до конструювання та винахідництва (Каплун С. В., Песін О. І., Свистунов О. Ю., 2013, с. 10; Клименко Л. О., 2016б, с. 41–42; Клименко Л. О., 2016а, с. 246–248). Аналогічна картина спостерігається в дисертаційних працях (Руденко М. П., 2000, с. 5–8; Мислінчук В. О., 2006, с. 8–10; Петриця А. Н., 2010, с. 7–9).

Зважаючи на вищезазначене, кафедра теорії й методики природничо-ма-



тематичної освіти та інформаційних технологій Миколаївського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти обрала тему дослідження «Екстраполяція методів пізнання природи на навчальний процес як засіб формування природничо-наукової компетентності учнів». Дослідження тривало чотири роки і здійснювалось у три етапи: організаційно-констатувальний, розвивально-формульвальний, результативно-загальнювальний.

**Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми.** За результатами діагностування виявлено низку недоліків у знаннях і навичках учителів фізики, хімії, біології, що висвітлено в публікації Л. О. Клименко (Клименко Л. О., 2020, с. 60–62), зокрема зазначено, що методи пізнання природи спостереження, вимірювання, експеримент використовуються лише як метапредметні методи навчання природничих дисциплін. Тому на другому етапі (розвивально-формульвальний) розроблено систему заходів кафедри щодо підвищення рівнів підготовки вчителів природничих предметів експериментальної вибірки з питання екстраполяції методів пізнання природи на освітній процес та створення умов для цього (схема 1).

**Постановка завдання. Мета статті.** Висвітлення створеної системи підвищення кваліфікації вчителя природничих дисциплін з упровадження в навчальний процес методів пізнання природи та результатів її впровадження.

Під час навчання з розвитку навичок організації спостережень учнів увагу всіх категорій учителів природничих дисциплін акцентувати на:

- вмінні науково пояснювати та обґрунтовувати незнайомі та складні явища як природи, так і технологічних процесів;

- якісній інтерпретації інформації та прогнозуванні з наведенням паралелей із побутовими реаліями, із якими учні стикаються щодня – із переведенням наукового знання з категорії аб-

страктного у практичне;

- здатності інтерпретувати дані через створення простих таблиць або графічних візуалізацій, наприклад кругових діаграм, гістограм тощо.

Удосконалювати навички вчителів-експериментаторів із вимірювання величин:

- планування та організація вимірювань у три етапи (підготовка та планування вимірювань, виконання вимірювань, опрацювання та аналіз отриманих даних);

- визначення мети вимірювання, що встановлює потрібну точність вимірювань та значною мірою впливає на вибір моделі досліджуваного об'єкта та вимірюваних величин;

- опанування методами вимірювання-порівняння, протиставлень, заміщень;

- використання міжпредметних зв'язків із математикою під час вимірювань та спостережень.

На значущості в житті людини навичок вимірювання як у побуті, так і в професійній діяльності, наголошує О. М. Нечипоренко, займаючись системою вимірювання висоти польоту квадрокоптера підвищеної надійності (Нечипоренко О. М., 2020, с. 32, 33).

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Система охоплює всі періоди неперервного навчання вчителів експериментальної групи.

Для підвищення рівнів знань та навичок підготовки вчителів природничих дисциплін експериментальної вибірки з питання екстраполяції методів пізнання природи на освітній процес запроваджено певні форми й методи занять у ході курсів, зокрема:

- практичні заняття для вчителів фізики з теми «Використання цифрового мікроскопа для дослідження об'єктів живої природи в освітньому процесі з фізики», для вчителів біології – «Методика розвитку практичних навичок та вмінь учнів на уроках біології і екології (із використанням цифрової біологічної

лабораторії)», для вчителів хімії і фізики – «Використання навчального експерименту як засобу формування предметної компетентності вчителя хімії, фізики»;

- навчальні екскурсії для вчителів фізики в Інститут імпульсних процесів і технологій НАН України, на Южноукраїнську атомну електростанцію й Ташлицьку ГЕС; для вчителів хімії та біології на ПРАТ «Лакталіс-Миколаїв»;

- стажування вчителів фізики та біології на базі Музею цікавої науки (м. Одеса), учителів біології і екології на базі трояндового розплідника «Долина троянд» селища Трояндове Лиманівського району Одеської області з теми: «Троянди біля школи (агротехніка вирощування троянд на півдні України)», учителів біології і екології на базі Одеського національного університету імені І. І. Мечникова (біологічний факультет, кафедра мікробіології, вірусології та біотехнології) з теми: «Молекулярно-біологічні методи дослідження

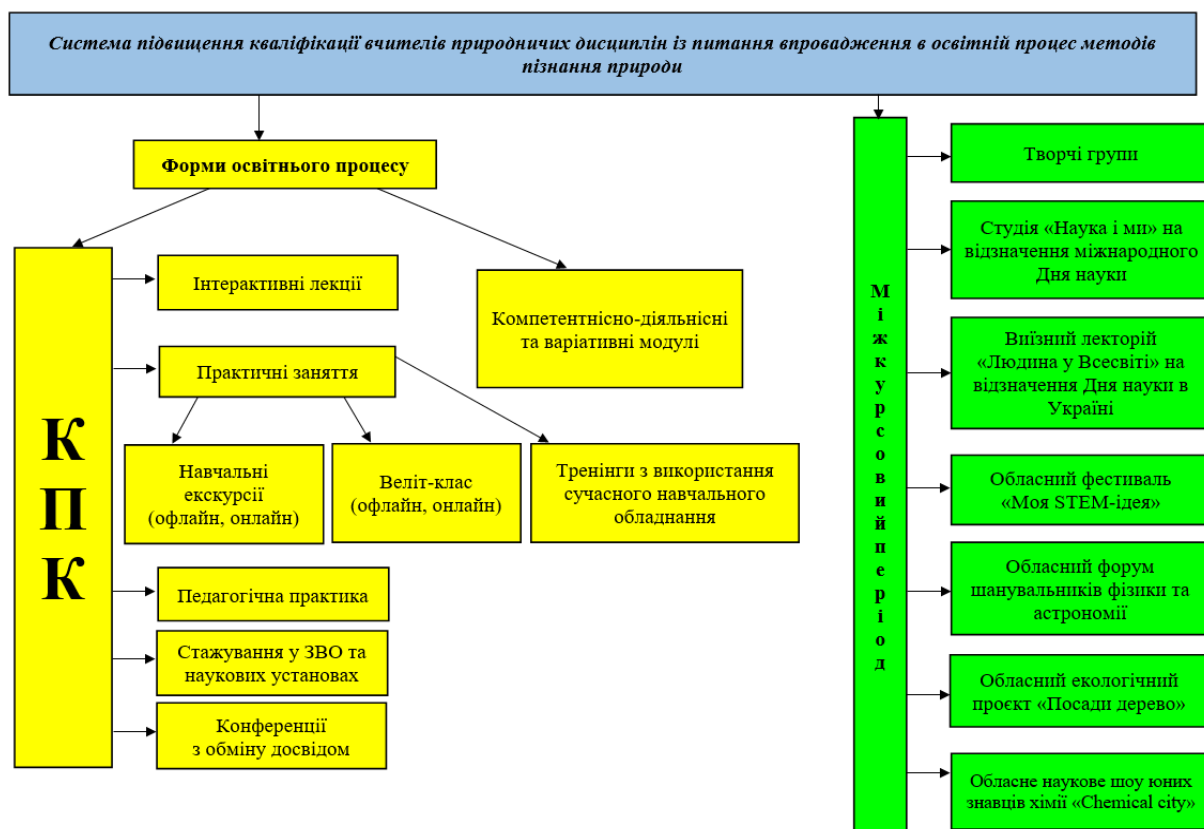
мікроорганізмів»;

- веліт-клас для вчителів природничих дисциплін (офлайн, онлайн);

- виїзну педагогічну практику слухачів курсів підвищення кваліфікації вчителів фізики та астрономії на базі Снігурівської ЗОШ I–III ступенів Снігурівської районної ради «Створення STEM-орієнтованого освітнього середовища».

Респонденти експериментальної вибірки пройшли курси підвищення кваліфікації вчителів фізики, хімії, біології протягом 2018–2021 років та відвідали компетентісно та діяльнісно орієнтовані варіативні модулі з тем: «Діяльнісний підхід в освітньому процесі з біології і екології як новий стиль викладання предмета», «Фізичний експеримент – універсальний метод формування предметної компетентності учнів», «Інструменти та техніки для дистанційного навчання хімії».

Схема 1.



*Джерело складено автором самостійно*



QR-код 1

Кафедрою створено умови для вдосконалення та набуття експериментаторами необхідних навичок: спостереження, вимірювання, виконання навчального експерименту не тільки на курсах підвищення кваліфікації, а й у період між ними (QR-код 1).

- Відпрацювання методики спостереження та навчального експерименту на засіданнях обласних творчих груп учителів біології з проблеми «Формування дослідницької компетентності учнів в освітньому процесі з біології», учителів природознавства – «Ефективні методи та засоби навчання природознавства в контексті Державного стандарту базової середньої освіти»; обласних майстерень із тем: «Удосконалення предметної компетентності вчителя хімії з використання сучасного обладнання кабінету хімії», «Сучасні методи цитологічних досліджень в освітньому процесі з біології». Методику екстраполяції методів пізнання природи на освітній процес із природничих дисциплін висвітлено на засіданнях обласної педагогічної студії «Наука і ми» у 2019, 2021 роках у виступах учених Інституту ядерних досліджень Національної академії наук України, кафедри мікробіології, вірусології та біотехнології Одеського національного університету ім. І. І. Мечникова, Одеської національної академії харчових технологій, Національного технічного університету України «КПІ імені Ігоря Сікорського». Значну увагу досліджуваним питанням приділено кафедрою теорії й методики природничо-математичної освіти та інформа-

ційних технологій на традиційному заході, який проводиться щороку на відзначення Дня науки в Україні – виїзний лекторій «Людина у Всесвіті» (2018 р. – «Природа – книга життя», м. Новий Буг; 2019 р. – «Геніальне – у простому», м. Первомайськ; 2021 р. – «Природа – джерело знань», формат – онлайн). Пріоритетними прийомами кожного засідання є: учнівське експеримент-шоу, розкриття сучасних наукових досліджень-спостережень науково-педагогічними працівниками кафедри, практичне ознайомлення учасників лекторію із сучасним навчальним обладнанням та принципами його дії.

- Набуті навички експериментування, спостереження, вимірювання вчителі-експериментатори передали своїм учням, які вони втілили у власноруч виготовлені вироби для участі в обласному форумі юних шанувальників фізики і астрономії. Певним результатом навчання учнів методів спостереження, вимірювання, експериментування вважаємо їхню участь в обласних фестивалях «Моя STEM-ідея» (2018–2021 роки), ініційованих і проведених кафедрою. Учасниками фестивалів були учні вчителів-експериментаторів:



QR-код 2

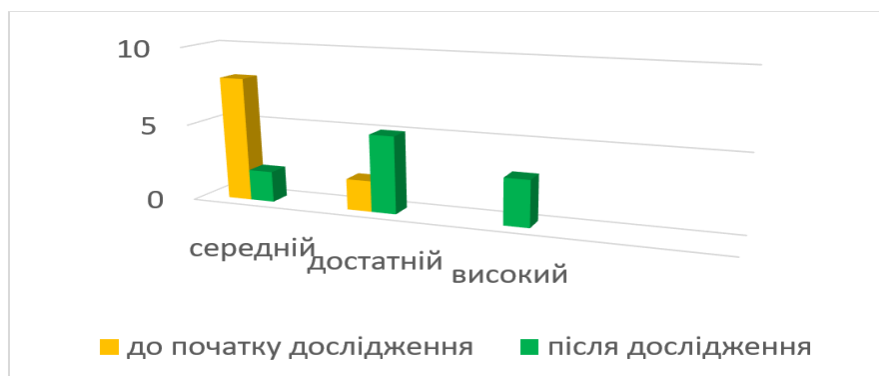
Учасники продемонстрували конструкторські здібності, навички демонстрування дослідів і втілення результатів спостережень за явищами природи в технічні пристрої, що підтверджується їхніми відео (QR-код 2).

На третьому етапі: результативно-узагальнювальному (2020–2021 роки) виявлено рівні навичок та вмінь спостереження, вимірювання, постановки навчального експерименту респондентів контрольної та репрезентативної вибірок учителів після експериментального навчання.

Оброблено результати виявлених рівнів навичок та вмінь спостереження, вимірювання, постановки навчального експерименту респондентів контрольної та репрезентативної вибірок після експерименту (гістограми 1–9).

**Гістограма 1.**

*Результати діагностування вчителів фізики експериментальної вибірки до початку і після дослідження з питань спостереження*



*Джерело складено автором самостійно*

**Гістограма 2.**

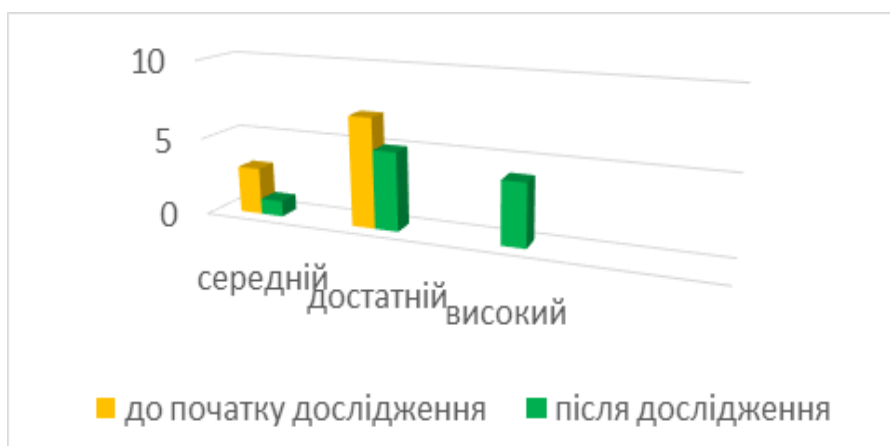
*Результати діагностування вчителів хімії експериментальної вибірки до початку і після дослідження з питань спостереження*



*Джерело складено автором самостійно*

**Гістограма 3.**

*Результати діагностування вчителів біології експериментальної вибірки до початку і після дослідження з питань спостереження*



*Джерело складено автором самостійно*

Із гістограм 1–3 видно, що після дослідження з питань спостереження відбулися позитивні зрушення в підготовці вчи-

телів фізики і біології експериментальних груп на відміну від учителів хімії.

**Гістограма 4.**

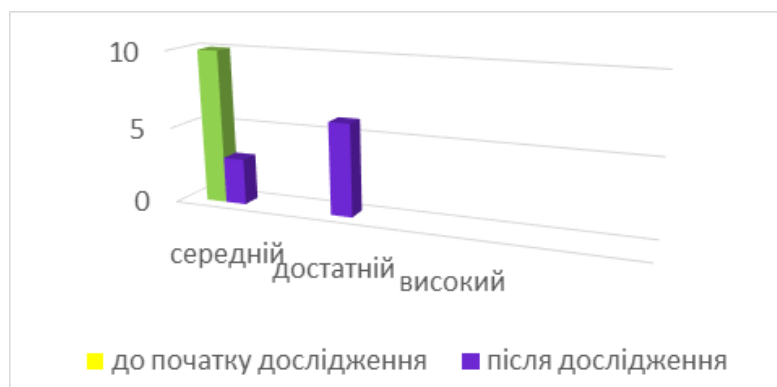
*Результати діагностування вчителів фізики експериментальної вибірки до початку і після дослідження з питань навчального експерименту*



*Джерело складено автором самостійно*

**Гістограма 5.**

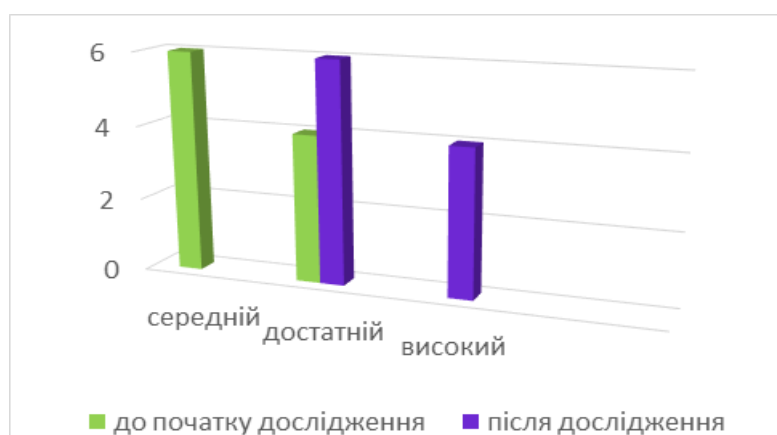
*Результати діагностування вчителів хімії експериментальної вибірки до початку і після дослідження з питань навчального експерименту*



*Джерело складено автором самостійно*

**Гістограма 6.**

*Результати діагностування вчителів біології експериментальної вибірки до початку і після дослідження з питань навчального експерименту*



*Джерело складено автором самостійно*

Гістограми 4–6 свідчать про те, що підготовки з питань навчального експерименту всі вчителі-експериментатори. після дослідження підвищили свій рівень

**Гістограма 7.**

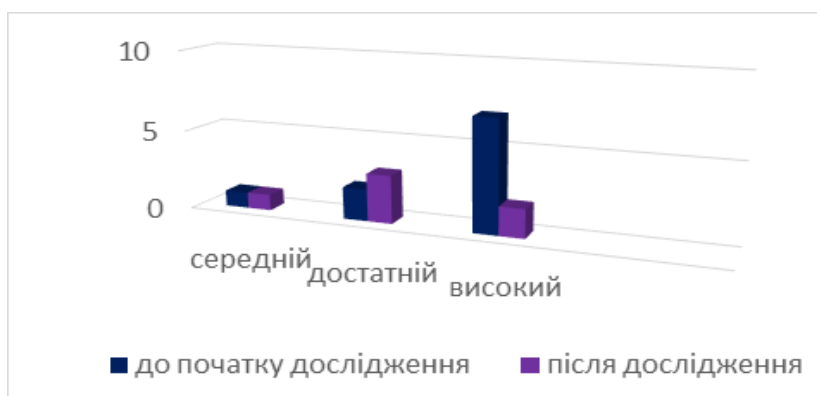
*Результати діагностування вчителів фізики експериментальної вибірки до початку і після дослідження з питань вимірювання*



*Джерело складено автором самостійно*

**Гістограма 8.**

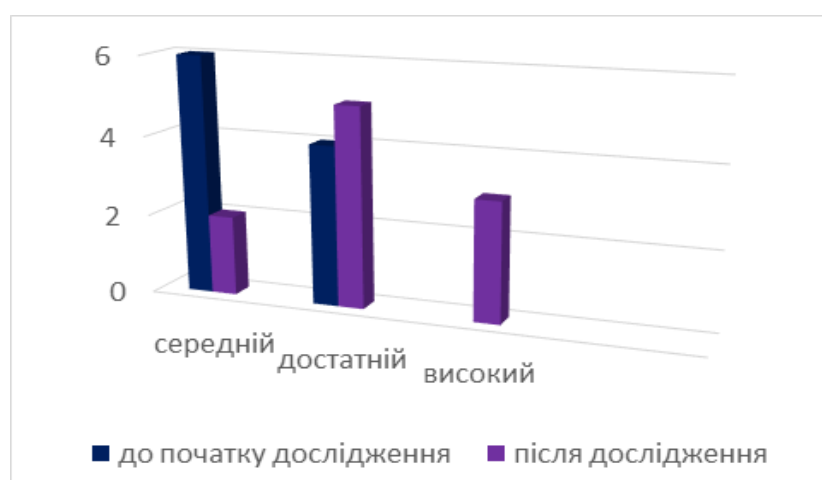
*Результати діагностування вчителів хімії експериментальної вибірки до початку і після дослідження з питань вимірювання*



*Джерело складено автором самостійно*

**Гістограма 9.**

*Результати діагностування вчителів біології експериментальної вибірки до початку і після дослідження з питань вимірювання*

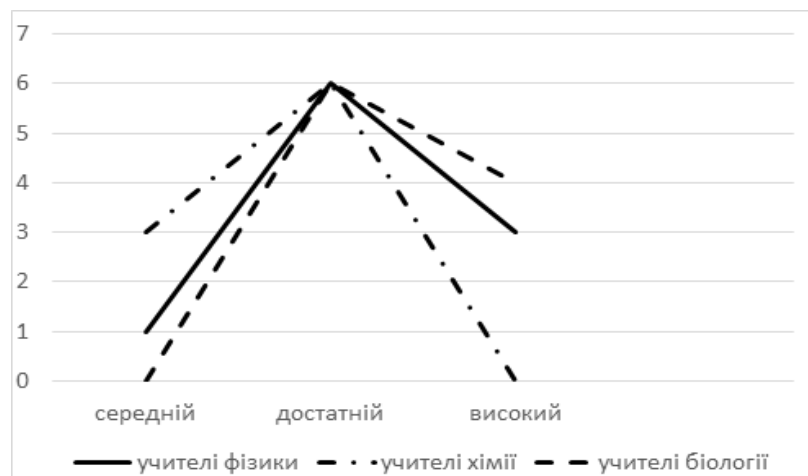


*Джерело складено автором самостійно*

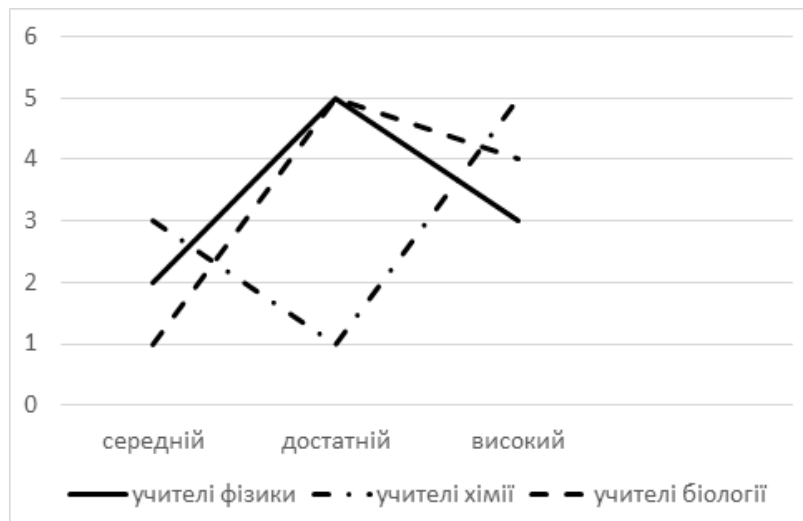
Аналіз гістограм 7–9 дає підстави вважати, що з питань вимірювання підвищення рівнів підготовки відбулось у вчителів фізики і біології.

Ми зробили порівняння емпіричних частот розподілу вчителів природничих дисциплін за рівнями їхньої підготовки з

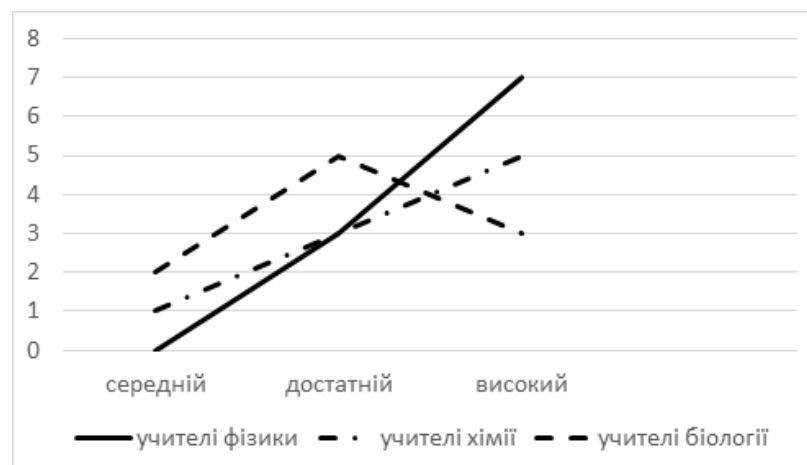
методики навчального експерименту, спостереження, вимірювання після дослідження (графіки 1–3).



*Рис. 1. Графік емпіричної частоти розподілу вчителів природничих дисциплін за рівнями їхньої підготовки з методики навчального експерименту після дослідження.*



*Рис. 2. Графік емпіричної частоти розподілу вчителів природничих дисциплін за рівнями їхньої підготовки з методики спостереження після дослідження.*



*Рис. 3. Графік емпіричної частоти розподілу вчителів природничих дисциплін за рівнями їхньої підготовки із методики вимірювання після дослідження.*

Аналіз графіків 1–3 дає змогу зіставити рівні підготовки вчителів природничих дисциплін експериментальної вибірки між собою після дослідження. Підготовка всіх учителів природничих дисциплін експериментальних груп із питань навчального експерименту проведена із задовільними показниками (графік 1).

У вчителів фізики і біології експериментальних груп після дослідження домінує достатній і високий рівні навчальних досягнень із питань спостереження за явищами природи, за процесом проведення експерименту, у вчителів хімії не відбулося суттєвих змін на краще (графік 2).

Із питань вимірювання величин відбу-

лися позитивні зрушення в підготовці вчителів фізики та біології експериментальних груп. У групі вчителів хімії результати виявилися незадовільними (графік 3). Ураховуючи той факт, що підвищували свій рівень із питань екстраполяції методів пізнання природи на освітній процес не тільки вчителі природничих дисциплін експериментальних груп, а й контрольних, переважно на курсах підвищення кваліфікації (але в меншій кількості, ніж учителі-експериментатори) і учасниками кафедральних заходів у міжкурсовий період були також у меншій кількості, ми зіставили рівні навчальних досягнень після дослідження, що подано в гістограмах 10–19.

### Гістограма 10.

*Результати діагностування вчителів біології експериментальної вибірки до початку і після дослідження з питань вимірювання*



*Джерело складено автором самостійно*

### Гістограма 11.

*Результати діагностування вчителів хімії експериментальної і контрольної вибірок після дослідження з питань спостереження*



*Джерело складено автором самостійно*



**Гістограма 12.**

*Результати діагностування вчителів біології експериментальної і контрольної вибірок після дослідження з питань спостереження.*

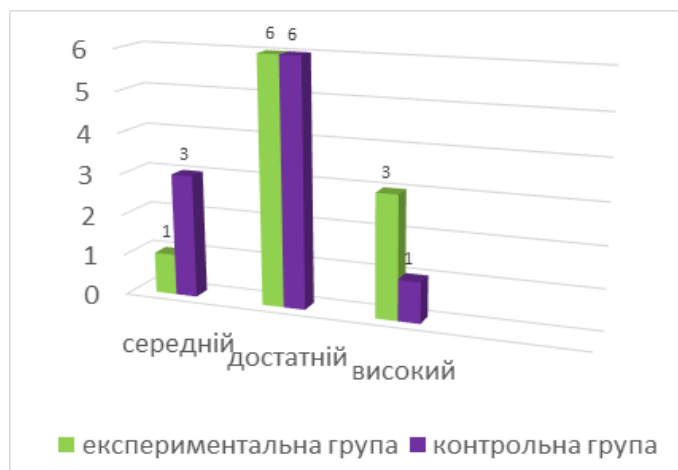


*Джерело складено автором самостійно*

У категорії «спостереження» вчителі показали вищі результати, учителі хімії – фізики і біології експериментальних груп однакові (гістограми 10–12).

**Гістограма 13.**

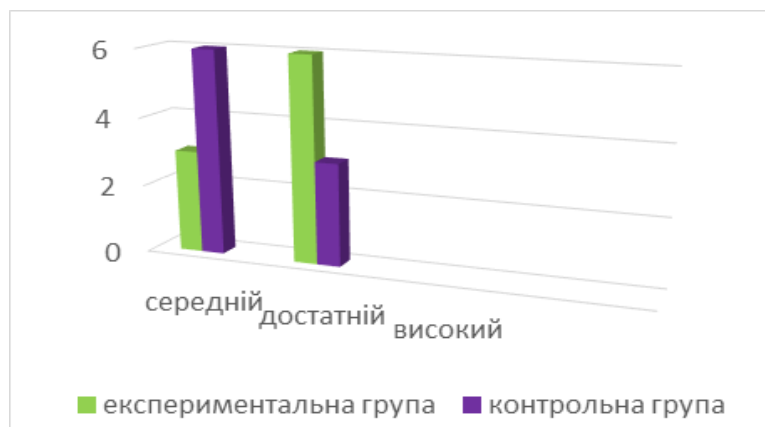
*Результати діагностування вчителів фізики експериментальної і контрольної вибірок після дослідження з питань навчального експерименту*



*Джерело складено автором самостійно*

**Гістограма 14.**

*Результати діагностування вчителів хімії експериментальної і контрольної вибірок після дослідження з питань навчального експерименту*



*Джерело складено автором самостійно*

**Гістограма 15.**

*Результати діагностування вчителів біології експериментальної і контрольної вибірок після дослідження з питань навчального експерименту*



*Джерело складено автором самостійно*

У категорії «експеримент» вчителі фізики і хімії експериментальних груп підвищили свій рівень підготовки порівняно з учителями контрольних груп. Кількість учителів біології експериментальної групи

з достатнім і високим рівнями така сама, як і вчителів контрольної групи, але з високим рівнем досягнень учителів біології-експериментаторів менше (гістограми 13–15).

**Гістограма 16.**

*Результати діагностування вчителів фізики експериментальної і контрольної вибірок після дослідження з питань вимірювання*



*Джерело складено автором самостійно*

**Гістограма 17.**

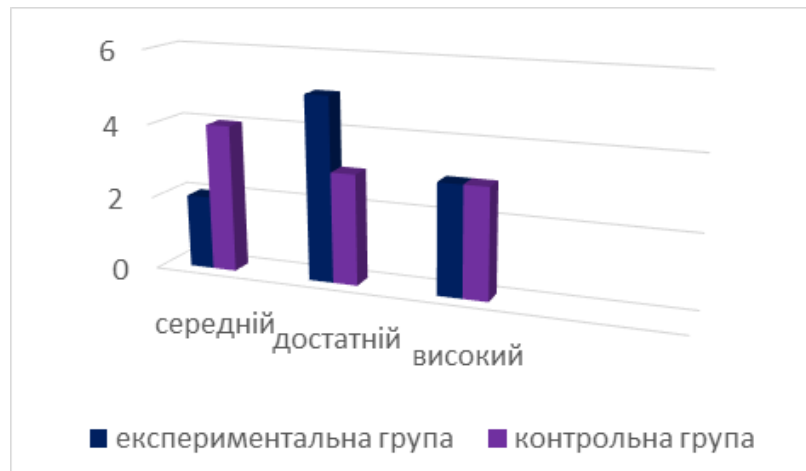
*Результати діагностування вчителів хімії експериментальної і контрольної вибірок після дослідження з питань вимірювання*



*Джерело складено автором самостійно*

## Гістограма 18.

*Результати діагностування вчителів біології експериментальної і контрольної вибірок після дослідження з питань вимірювання*



*Джерело складено автором самостійно*

Навички вимірювання всі фахівці експериментальних груп продемонстрували з вищими показниками, ніж учителі контрольних груп (гістограми 16–18).

Графічне, табличне представлення результатів наукового дослідження не завжди є достатньо достовірним. Тому ми скористалися методом математичної статистики

обробки результатів – критерієм Пірсона  $\chi^2$  для вибірки понад 30 осіб (Сидоренко Е. М., 1996, с. 113). Він обчислюється за формулою:

$$\chi^2_{\text{емп}} = \sum_{j=1}^k \frac{(f_{e1j} - f_{e2j})^2}{f_{e2j}}$$

Таблиця 1

**Критерій  $\chi^2$  (Пірсона) для зіставлення різниці в рівнях підготовки вчителів природничих дисциплін репрезентативної вибірки після дослідження в категоріях: спостереження, вимірювання, експеримент**

Категорія дослідження	$\chi^2_{\text{емп}}$
Спостереження	3,37
Вимірювання	85,45
Експеримент	26,2

Різниця між двома розподілами вважається достовірною, якщо  $\chi^2_{\text{емп}} > \chi^2_{\text{кр}}$ .

За таблицею критичних значень для числа ступенів свободи  $\nu - 2$  ( $\nu = k - 1 = 2$ , де  $k$  – кількість розрядів, у нашому випадку – 3) критичне значення критерію  $\chi^2_{\text{кр}}$  становить  $\chi^2_{\text{кр}} = 5,991$ . Для рівня статистичної значущості 0,05 критичне значення критерію (довірчий інтервал) для педагогічних досліджень становить 5,991 при  $p < 0,05$ .

**Висновки.** Зіставлення різниці в рівнях підготовки вчителів природничих дисциплін репрезентативної вибірки з питань

навчального експерименту та вимірювання після дослідження дало можливість з'ясувати, що  $\chi^2_{\text{емп}} > \chi^2_{\text{кр}}$ . Тобто дослідження виконано ретельно. Підготовка вчителів-експериментаторів із питань упровадження в освітній процес із природничих дисциплін методу спостереження потребує подальшої уваги. Основними причинами незадовільного результату дослідження ( $\chi^2_{\text{емп}} < \chi^2_{\text{кр}}$ ) вважаємо зміну формату навчання вчителів у 2020, 2021 роках з очного на дистанційний, що спричинило проблеми з відпрацюванням навичок спостереження

як за хімічними явищами в природі, так і дослідженні зрушень у рівнях навичок та спостереженнями за протіканням хімічних вмінь учнів учителів експериментальної реакцій навчального експерименту. групи спостерігати, вимірювати, виконувати досліди до і після дослідження.

**Перспективи подальших розвідок**  
у розглядуваному напрямі полягають у

### ЛІТЕРАТУРА

1. Анічкіна О. В. Формування вмінь проведення хімічного експерименту в школі майбутніми вчителями природничих дисциплін / О. В. Анічкіна. – Режим доступу: <http://undip.org.ua/upload/Disertation/>.
2. Вознюк Г. Ф. Організаційно-методичні умови формування інноваційної культури сучасного педагога / Г. Ф. Вознюк, Н. Л. Мельникова // Післядипломна освіта в Україні. – 2015. – № 1. – С. 69–73.
3. Галатюк М. Ю., Тищук В. І. Формування експериментальної компетентності учнів з фізики / М. Ю. Галатюк, В. І. Тищук // Фізика та астрономія в школі. – 2011. – № 1. – С. 20–23.
4. Грабовий А. К. Експериментальні вміння та навички з хімії в учнів загальноосвітніх навчальних закладів / А. К. Грабовий // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. – Серія 5. Пед. науки : реалії та перспективи. – К. : 2014. – Вип. 47. – С. 56–62.
5. Заболотний В. Ф., Демкова В. О. Експериментальна компетентність як складова професійної підготовки студентів / В. Ф. Заболотний, В. О. Демкова // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. – Серія : Педагогічні науки. – Ч. : 2015. – Вип. 127. – С. 49–52.
6. Іванова Ю. Мотивація як чинник успішного формування навчально-пізнавальної діяльності учнів / Ю. Іванова // Післядипломна освіта в Україні. – 2016. – № 1. – С. 4–37.
7. Клименко Л. О. Експеримент – багатофункціональний засіб підвищення фахової майстерності вчителя природничих дисциплін / Л. О. Клименко // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. – Серія 5. Педагогічні науки : реалії та перспективи. – К. : 2014. – Вип. 47. – С. 109–116.
8. Клименко Л. О. Експеримент – ефективний засіб якісного навчання вчителів і учнів / Л. О. Клименко. – Миколаїв : ОППО, 2014. – 106 с.
9. Клименко Л. О. Підвищення кваліфікації учителів-природничників з упровадження в навчальний процес методів спостереження, вимірювання, експерименту (у межах STEM-освіти) / Л. О. Клименко // Актуальні проблеми природничо-математичної освіти в середній і вищій школі : матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (м. Херсон, 15–16 вересня 2016 року). – Херсон : ХНТУ, 2016. – С. 41–42.
10. Клименко Л. О. Підготовка вчителів у системі післядипломної педагогічної освіти до забезпечення учнів метапредметними знаннями та способами діяльності / Л. О. Клименко // Вересень. – 2020. – № 4 (87). – С. 58–70.
11. Клименко Л. О. Удосконалення навичок учителя-природничника з упровадження в навчальний процес методів пізнання природи (у межах STEM-освіти) / Л. О. Клименко // Молодий вчений. – 2016. – № 10 (37) жовтень. – С. 244–248.
12. Кузьменко О. С. Формування фізичних компетентностей студентів у процесі навчання фізики у вищих навчальних закладах / О. С. Кузьменко // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. – Серія 5. Педагогічні науки : реалії та перспективи. – К. : 2016. – Вип. 53. – С. 109–113.
13. Мислінчук В. О. Методичні основи розробки та впровадження короткотривалих

- фронтальних лабораторних робіт з фізики: дис... канд. пед. наук: 13.00.02 / Володимир Олександрович Мислінчук. – Рівне : РДГУ, 2006. – 208 арк. + 169 арк. дод.: рис. – арк. – С. 189–208.
14. Нечипоренко О. М. Система вимірювання висоти польоту квадрокоптера підвищеної надійності / О. М. Нечипоренко // Вчені записки ТНУ імені В. І. Вернадського. – Серія : технічні науки. Авіаційна та ракетно-космічна техніка. – 2020. – Том 31 (70). – Ч. 1. – № 3. – С. 32–39. DOI: <https://doi.org/10.32838/TNU-2663-5941/2020.3-1/06>
15. Песін О. І., Каплун С. В., Свистунов О. Ю. Підвищення кваліфікації вчителів: навчальний фізичний експеримент / О. І. Песін, С. В. Каплун, О. Ю. Свистунов // Фізика та астрономія в сучасній школі. – 2013. – № 7. – С. 9–11.
16. Петриця А. Н. Співвідношення віртуального та реального у навчальному експерименті у процесі вивчення фізики в основній школі: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Петриця Андрій Назарович. – Кіровоград : КДПУ ім. В. Винниченка, 2010. – 20 с.
17. Прибора Н. А. Підготовка майбутнього вчителя до використання хімічного експерименту в загальноосвітніх навчальних закладах / Н. А. Прибора. – Режим доступу: [www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis\\_nbuv/cgiirbis\\_64.exe](http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe).
18. Руденко М. П. Домашній експеримент в навчанні фізики учнів основної школи: автореф. дис... канд. пед. наук : 13.00.02 / Руденко Микола Петрович. – Київ : НПУ ім. М. Драгоманова, 2000. – 17 с.
19. Сидоренко Е. М. Методы математической обработки в психологии / Е. М. Сидоренко. – СПб. : социально-педагогический центр «Санкт-Петербург», 1996. – 349 с.
20. Чернишова Є. Р. Заходи в університеті менеджменту освіти: результативність та ефективність їх проведення / Є. Р. Чернишова // Післядипломна освіта в Україні. – 2015. – № 1. – С. 85–88.

**ЭКСТРАПОЛЯЦИЯ МЕТОДОВ ПОЗНАНИЯ ПРИРОДЫ  
В УЧЕБНЫЙ ПРОЦЕСС КАК СПОСОБ ФОРМИРОВАНИЯ  
ЕСТЕСТВЕННО-НАУЧНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ  
УЧИТЕЛЕЙ И УЧАЩИХСЯ**

*Клименко Людмила,  
кандидат педагогических наук, доцент,  
доцент кафедры теории и методики  
естественно-математического образования  
и информационных технологий  
Николаевский областной институт  
последипломного педагогического образования  
ул. Адмиральская, 4-а, 54001, г. Николаев, Украина  
[liudmyla.klimenko@toipro.mk.ua](mailto:liudmyla.klimenko@toipro.mk.ua)*

*В статье идет речь об исследовании владения учителями естественных дисциплин учреждений общего среднего образования методикой, умениями, навыками экстраполяции методов познания природы (наблюдения, измерения, эксперимент) в учебном процессе по физике, химии, биологии в качестве методов обучения учащихся. Для этого определены уровни подготовки учителей экспериментальной выборки до начала и после исследования по всем категориям, а также выяснены и сравнены различия в их подготовке до и после исследования между собою. Представлена система мероприятий повышения квалификации учителей, которая создана для повышения уровней подготовки учителей физики, химии, биологии по вопросам внедрения наблюдения, измерений, экспе-*

римента. Для підтвердження достовірності результатів дослідження використано метод математическої статистики обробки результатів – критерій Пірсона  $\chi^2$ .

**Ключевые слова:** измерение; исследование; компетентность; наблюдение; повышение квалификации; эксперимент; экстраполяция.

## EXTRAPOLATION OF NATURE COGNITION METHODS IN THE LEARNING PROCESS AS A MEANS TO BUILD SCIENTIFIC COMPETENCE OF TEACHERS AND STUDENTS

**Lyudmila Klimenko,**

*Candidate of Pedagogical Sciences (Ph.D.), Associate Professor  
Department of Theory and Methods of Sciences,  
Mathematics and Information Technologies,  
Mykolaiv In-Service Teachers Training Institute  
4-a Admiralska Street, 54001, Mykolaiv, Ukraine  
liudmyla.klimenko@moippo.mk.ua*

*The article explores Natural sciences teachers' methods, skills, abilities to extrapolate methods of nature cognition (observation, measurement, experiment) in teaching Physics, Chemistry, Biology. To do this, the teachers' level qualifications in the experimental group were determined before and after the study as for all categories of the study. The differences in their qualification before and after the study were also clarified and compared. A system of measures for In-Service teachers training has been proposed to increase the qualification levels of Physics, Chemistry and Biology teachers for observation, measurement, and experimentation. The components of the system are covered in detail: course period (interactive lectures, study tours, workshops, training, competence-activity and variable modules, practice, internships), intercourse (creative groups, studio «Science and We», intellectual competitions for students).*

*To confirm the reliability of the research results, the method of mathematical processing of statistics results, Pearson's criterion,  $\chi^2$  was used. The results are substantiated, the conclusions and prospects of further explorations in the considered direction are indicated.*

**Keywords:** advanced training; competence; experiment; extrapolation; measurement; observation; research.

## REFERENCES

1. Anichkina, O. V. (2016). Formuvannia vmin provedennia khimichnoho eksperymentu v shkoli maibutnimy vchyteliamy pryrodnychkh dystsyplin [Formation of skills of conducting a chemical experiment at school by future teachers of natural sciences]. Retrieved from: <http://undip.org.ua/upload/Disertation/> (ukr).
2. Chernyshova, Ye. R. (2015). Masovi zakhody v universyteti menedzhmentu osvity: rezultatyvnist ta efektyvnist yikh provedennia [Mass events at the University of Education Management: effectiveness and efficiency of their implementation]. *Pisliadyplomna osvita v Ukraini*, 1, 85–88 (ukr).
3. Halatiuk, M. Yu. & Tyshchuk, V. I. (2011). Formuvannia eksperymentalnoi kompetentnosti uchniv z fizyky [Formation of experimental competence of students in physics]. *Fizyka ta astronomiia v shkoli*, 1, 20–23 (ukr).
4. Hrabovyi, A. K. (2014). Eksperymentalni vminnia ta navychky z khimii v uchniv zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv [Experimental skills in chemistry in students of secondary schools]. *Naukovyi chasopys Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M. P. Drahomanova. Serii 5. Ped. nauky: realii ta perspektyvy*, 47, 56–62. Kyiv

- (ukr).
5. Ivanova, Yu. (2016). Motyvatsiia yak chynnyk uspishnoho formuvannia navchalno-piznavalnoi diialnosti uchniv [Motivation as a factor in the successful formation of educational and cognitive activities of students]. *Pisliadyplomna osvita v Ukraini*, 1, 34–37(ukr).
  6. Klymenko, L. O. (2014a). Eksperyment – bahatofunktsionalnyi zasib pidvyshchennia fakhovoi maisternosti vchytelia pryrodnychkykh dystsyplin [Experiment – a multifunctional means of improving the professional skills of teachers of natural sciences]. *Naukovyi chasopys Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M. P. Drahomanova. Seriiia 5. Pedahohichni nauky: realii ta perspektyvy*, 47, 109–116. Kyiv (ukr).
  7. Klymenko, L. O. (2014b). *Eksperyment – efektyvnyi zasib yakisnoho navchannia vchyteliv i uchniv* [Experiment – an effective tool for quality education of teachers and students]. Mykolaiv: OIPPO, 106 (ukr).
  8. Klymenko, L. O. (2020). Pidhotovka vchyteliv u systemi pisliadyplomnoi pedahohichnoi osvity do zabezpechennia uchniv metapredmetnymy znanniamy ta sposobamy diialnosti [Training of teachers in the system of postgraduate pedagogical education to provide students with meta-subject knowledge and methods of activity]. *Veresen*, 4 (87), 58–70 (ukr).
  9. Klymenko, L. O. (2016). Pidvyshchennia kvalifikatsii uchyteliv-pryrodnychnykyv z uprovdzhennia v navchalnyi protses metodiv sposterezhennia, vymiriuvannia, eksperymentu (u mezhakh STEM-osvity) [Improving the skills of teachers of natural sciences in the introduction into the educational process of methods of observation, measurement, experiment (within STEM-education)]. *Aktualni problemy pryrodnycho-matematychnoi osvity v serednii i vyshchii shkoli: materialy Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii (m. Kherson, 15–16 veresnia 2016 roku)*. Kherson : KhNTU, 41–42 (ukr).
  10. Klymenko, L. O. (2016). Udoskonalennia navychok uchytelia-pryrodnychnyky z uprovdzhennia v navchalnyi protses metodiv piznannia pryrody (u mezhakh STEM-osvity) [Improving the skills of a teacher of natural sciences to introduce into the educational process methods of learning about nature (within STEM-education)]. *Molodyi vchenyi*, 10 (37) zhovten, 244–248 (ukr).
  11. Kuzmenko, O. S. (2016). Formuvannia fizychnykh kompetentnostei studentiv u protsesi navchannia fizyky u vyshchykh navchalnykh zakladakh [Formation of physical competencies of students in the process of teaching physics in higher education]. *Naukovyi chasopys Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M. P. Drahomanova. Seriiia 5. Pedahohichni nauky: realii ta perspektyvy*, 53, 109–113. Kyiv (ukr).
  12. Myslinchuk, V. O. (2006). *Metodychni osnovy rozrobky ta vprovadzhennia korotkotryvalykh frontalnykh laboratornykh robot z fizyky* [Methodical bases of development and implementation of short-term frontal laboratory works on physics]. (Candidate's thesis). Rivne: RDHU, 189–208 (ukr).
  13. Nechyporenko, O. M. (2020). Systema vymiriuvannia vysoty polotu kvadrokoptera pidvyshchanoi nadiinosti [High-altitude quadcopter altitude measurement system]. *Vcheni zapysky TNU imeni V. I. Vernadskoho. Seriiia: tekhnichni nauky. Aviatsiina ta raketno-kosmichna tekhnika*, 31 (70), 1, 3, 32–39. DOI: <https://doi.org/10.32838/TNU-2663-5941/2020.3-1/06> (ukr).
  14. Pesin, O. I., Kaplun, S. V. & Svystunov, O. Yu. (2013). Pidvyshchennia kvalifikatsii vchyteliv: navchalnyi fizychnyi eksperyment [Teacher training: educational physical experiment]. *Fizyka ta astronomiia v suchasni shkoli*, 7, 9–11 (ukr).
  15. Petrytsia, A. N. (2010). *Spivvidnoshennia virtualnoho ta realnoho u navchalnomu eksperymentu u protsesi vyvchennia fizyky v osnovnii shkoli* [The ratio of virtual and

- real in the educational experiment in the study of physics in primary school]. (Extended abstract of doctor's thesis). Kirovohrad: KDPU im. V. Vynnychenka (ukr).
16. Prybora, N. A. (2014). *Pidhotovka maibutnoho vchytelia do vykorystannia khimichnoho eksperymentu v zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladakh* [Preparation of future teachers for the use of chemical experiment in secondary schools]. Retrieved from: [www.irbis-nbu.gov.ua/cgi-bin/irbis\\_nbu/cgiirbis\\_64.exe](http://www.irbis-nbu.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbu/cgiirbis_64.exe) (ukr).
  17. Rudenko, M. P. (2000). *Domashnii eksperyment v navchanni fizyky uchniv osnovnoi shkoly* [Home experiment in teaching physics to primary school students]. (Extended abstract of doctor's thesis). Kyiv: NPU im. M. Drahomanova (ukr).
  18. Sidorenko, E. M. (1996). *Metody matematicheskoy obrabotki v psihologi* [Methods of mathematical processing in psychology]. Spb.: social'no-pedagogicheskij centr «Sankt-Peterburg» (rus).
  19. Vozniuk, H. F. & Melnykova, N. L. (2015). Orhanizatsiino-metodychni umovy formuvannia innovatsiinoi kultury suchasnoho pedahoha [Organizational and methodical conditions for the formation of innovative culture of the modern teacher]. *Pisliadyplomna osvita v Ukraini*, 1, 69–73 (ukr).
  20. Zabolotnyi, V. F. & Demkova, V. O. (2015). Eksperymentalna kompetentnist yak skladova profesiinoi pidhotovky studentiv [Experimental competence as a component of professional training of students]. *Visnyk Chernihivskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu. Seriya: Pedahohichni nauky*, 127, 49–52. Chernigiv (ukr).



УДК 37-042.4:004  
 ORCID iD 0000-0001-6723-6059  
 DOI: <https://doi.org/10.54662/veresen.3.2021.10>

*Ганна Шевченко,  
 методист навчально-методичної лабораторії  
 інформаційно-комунікаційних технологій,  
 медіаосвіти та системного адміністрування  
 Миколаївський обласний інститут  
 післядипломної педагогічної освіти  
 вул. Адміральська, 4-а, 54001, Миколаїв, Україна  
[ganna.shevchenko@toipro.mk.ua](mailto:ganna.shevchenko@toipro.mk.ua)*

## СТВОРЕННЯ ІНФОГРАФІКИ В СЕРВІСІ «CANVA ДЛЯ НАВЧАННЯ»

*У статті розглянуто поняття інфографіки, її переваги для навчання і варіанти застосування на шкільних уроках. Також подано опис сервісу «Canva для навчання» як ефективного засобу для створення різноманітних дизайн-проектів, зокрема інфографіки. Докладно описано процес реєстрації та особливості переходу від базового плану Canva до безкоштовної освітньої версії. Розглянуто процес створення інфографіки у сервісі «Canva для навчання» від вибору шаблону і до публікації або завантаження готового продукту.*

*Ключові слова:* безкоштовна версія; візуалізація; інфографіка; навчання; Canva.

© Шевченко Г. В., 2021

**Вступ.** Людські очі ефективно «спілкуються» з мозком та обробляють візуальну інформацію за декілька мілісекунд. Загальновідомо, що діти приділяють більше уваги зображенням, ніж тексту. В умовах перенасиченості медіаконтентом, у яких ми живемо останніми роками, за розум і пам'ять дітей виникає серйозна конкуренція. Отже, необхідно знайти спосіб подати навчальний матеріал так, щоб діти сприйняли його та запам'ятали. Через це важливого значення набула здатність передавати повідомлення чітко, просто та привабливо. Досягти цієї мети допоможе інфографіка.

Для створення інфографіки можна застосувати будь-який редактор: текстовий, графічний або редактор презентацій. Однак для оптимізації процесу створення варто використовувати сучасні онлайн-додатки. Один із таких додатків «Canva для навчання» надає вчителям закладів освіти безліч функцій та готових шаблонів абсолютно безкоштовно.

**Постановка завдання.** Метою стат-

ті є окреслення переваг інфографіки як ефективного засобу візуалізації даних та її можливостей для навчання учнів, а також огляд онлайн-додатка «Canva для навчання».

У рамках статті окреслені завдання:

1. Назвати причини та варіанти використання інфографіки на уроках.
2. Розглянути процес реєстрації та функціонал онлайн-додатка «Canva для навчання».

Аналіз основних досліджень і публікацій. Інфографіка як джерело передачі інформації використовується вже декілька століть. Однак із середини ХХ століття у зв'язку з розвитком комп'ютерної техніки відбувається стрімкий розвиток інфографіки як засобу візуалізації даних, зокрема її інтерактивної складової. В останнє десятиліття спостерігається активне впровадження інфографіки на шкільних уроках, про що свідчать численні наукові дослідження зарубіжних учених – Дж. Р. Ярбро (Jillian Ruth Yarbrough,

2019), С. Йільдірім (S. Yildirim, 2016), М. А. Но, М. Фаузі, Х. Ф. Цзін (Noh M. A., Fauzi M., Jing H. F., 2017) та українських – Т. В. Тихонова, О. Г. Захар (Тихонова Т. В., Захар О. Г., 2015), Гуснієв Є. Р. (Гуснієв Є. Р., 2020), Лещенко Т. О., Жовнір М. М. (Лещенко Т. О., Жовнір М. М., 2021), А. І. Цехмістрова, Н. В. Олефіренко (Цехмістрова А. І., Олефіренко Н. В., 2020). Роботу в сервісі «Canva» у своїх дослідженнях розглядали Е. Вах'юні, Т. Тохірія (Wahyuni E., Thohiriyah T., 2018).

**Виклад основного матеріалу.** Візуальне подання інформації або даних є прекрасним способом допомогти учням запам'ятати великий обсяг інформації,

установити зв'язки між поняттями й узгалі надихнути на взаємодію з навчальним матеріалом.

Такі інструменти візуалізації даних, як гістограми, кругові діаграми та часові шкали, наявні вже давно.

На відміну від традиційної візуалізації даних, інфографіка поєднує текст та зображення разом, щоб передати складну ідею простим і креативним способом. Оскільки інфографіка пов'язує поняття та ідеї з іконками та схематичними малюнками, то мозкова активність учнів спрямовується на глибше розуміння та взаємодію з умістом.



Мал.1 Інфографіка «Україна у другій світовій війні»

Джерело: [https://www.facebook.com/infographics.ua/?ref=page\\_internal](https://www.facebook.com/infographics.ua/?ref=page_internal)

Інфографіка є універсальним інструментом: з її допомогою можна розтлумачити елементи певної статистики або розбити величезну кількість інформації на більш дрібні сегменти, розповісти історію за навчальним матеріалом або пояснити алгоритм дій.

Причини використання інфографіки:

- захоплює інтерес глядача;
- подає багато інформації в компактному вигляді;
- швидко передає дані за допомогою зображень;
- інформує без великої кількості тексту;
- залучає глядача до роздумів над те-

мою, оскільки він повинен дослідити кожну частину інфографіки;

• робить складне питання легшим для розуміння.



Мал. 2 Інфографіка «Охорона навколишнього середовища»

Джерело: <https://texty.org.ua/>

Варіанти використання інфографіки на шкільних уроках:

### 1. Наочний посібник

Лекції та розповіді як форми передачі інформації учням можна залишити в минулому, замінивши їх на інфографіку. Це допоможе представити нові поняття та розпочати підготовку до вивчення матеріалу в більш цікавий та захопливий спосіб.

### 2. Управління класом

Якщо потрібно обмежити час, необхідний для виконання трудомістких завдань, або організувати самостійну діяльність класу під час уроку, можна створити інфографіку з покроковими інструкціями для їхнього розв'язання. Замість того, щоб запитувати вчителя, учні зможуть просто подивитися графіку та визначити алгоритм своїх дій.

### 3. Формувальні та підсумкові оцінки

Створення інфографіки учнями – інноваційний спосіб продемонструвати засвоєння знань. Це завдання не схоже на традиційне есе, звіт або створення презентації PowerPoint і вимагає більшої майстерності. Під час роботи над створенням інфографіки учні повинні використовувати організаційні, технологічні, творчі та аналітичні навички.

### 4. Інтерпретація даних

Використання інфографіки в класі часто допомагає учням адаптуватися до перегляду та інтерпретації даних. Наприклад, цікавими варіантами можуть бути такі: за готовою графікою скласти розповідь із навчальної теми або організувати дебати на основі інфографіки порівняння.

### 5. Навчання на основі дослідження

Навчання на основі дослідження полягає в тому, що вчитель уникає ролі

транслятора знань, а дозволяє учням самостійно здобувати знання. Із цією метою вчителі зазвичай ставлять проблемні питання. Чому б не подати своїм учням проблему за допомогою інфографіки? У цьому випадку учням доведеться задіювати свої інтерпретаційні та аналітичні навички, визначати причини та пропонувати рішення.

### Сервіс «Canva для навчання»

Сервіс Canva для створення різноманітних дизайнів і публікації проєктів є добре відомим, оскільки працює з 2013 року. За допомогою можливостей, які надає цей сервіс, кожна людина може відчути себе дизайнером і розробити професійний продукт за лічені хвилини.

В епоху коронавірусу було запущено «Canva для навчання» – безко-

штовну платформу для викладачів та бібліотекарів закладів освіти, що надає можливість користуватися всіма перевагами преміум функцій цього сервісу. Наприклад, отримати доступ до мільйонів зображень, шрифтів, графіки, відео, анімацій і шаблонів, а також до окремої навчальної платформи, де учні можуть ділитися своїми дизайнами, а вчителі оцінювати їх та керувати класною роботою.

Для того щоб перейти з базового плану й під'єднати сервіс «Canva для навчання», потрібно перейти за покликанням <https://www.canva.com/edu-signup/> та зареєструватися, використавши обліковий запис Google або Microsoft, або зареєструватися через доменну електронну адресу свого закладу освіти.

### Отримайте безкоштовний доступ до пакета послуг для навчання для K-12

Тільки для підтверджених викладачів K-12

- Отримуйте безкоштовний доступ до Canva для навчання.
- Легко керуйте класами у спеціальному розділі.
- Оцінюйте роботи учнів.
- Додавайте заняття з Google.

Отримати підтвердження зараз

Я не викладач K-12

Можливо, потім

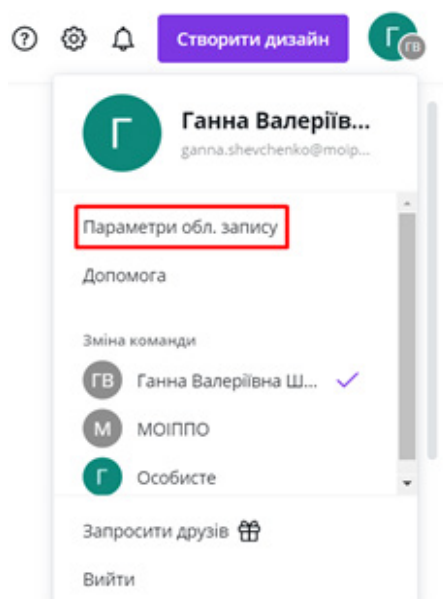


Мал. 3 Запрошення до «Canva для навчання»

Для отримання доступу до «Canva для навчання» необхідно заповнити форму, у якій вас попросять підтвердити свою належність до відповідного закладу освіти за допомогою сканкопії або фото документа (можна взяти довідку з місця роботи за підписом директора і з печаткою закладу). За словами розробників, перевірка може три-

вати близько тижня. Але з власного досвіду можемо зазначити, що процес переходу на безкоштовну освітню версію відбувається швидко: від декількох годин до однієї доби.

Форма доступна за покликанням <https://support.canva.com/account-basics/canva-for-education/apply-canva-for-education/>.

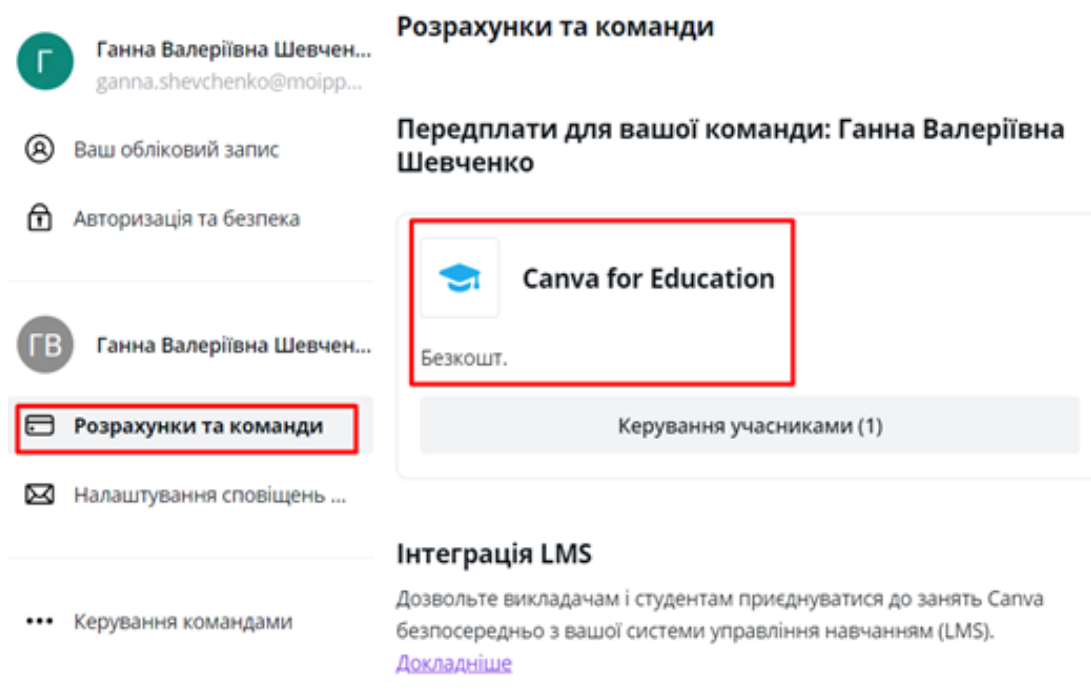


**Мал. 4 Параметри облікового запису Canva**

У разі успішного проходження реєстрації ви отримаєте лист на електронну пошту, з якого здійснювали вхід, а також у меню «Параметри облікового запису» на вкладці «Розрахунки та команди» побачите логотип

«Canva для навчання», який відтепер підтверджує належність вашого акаунту до цього сервісу.

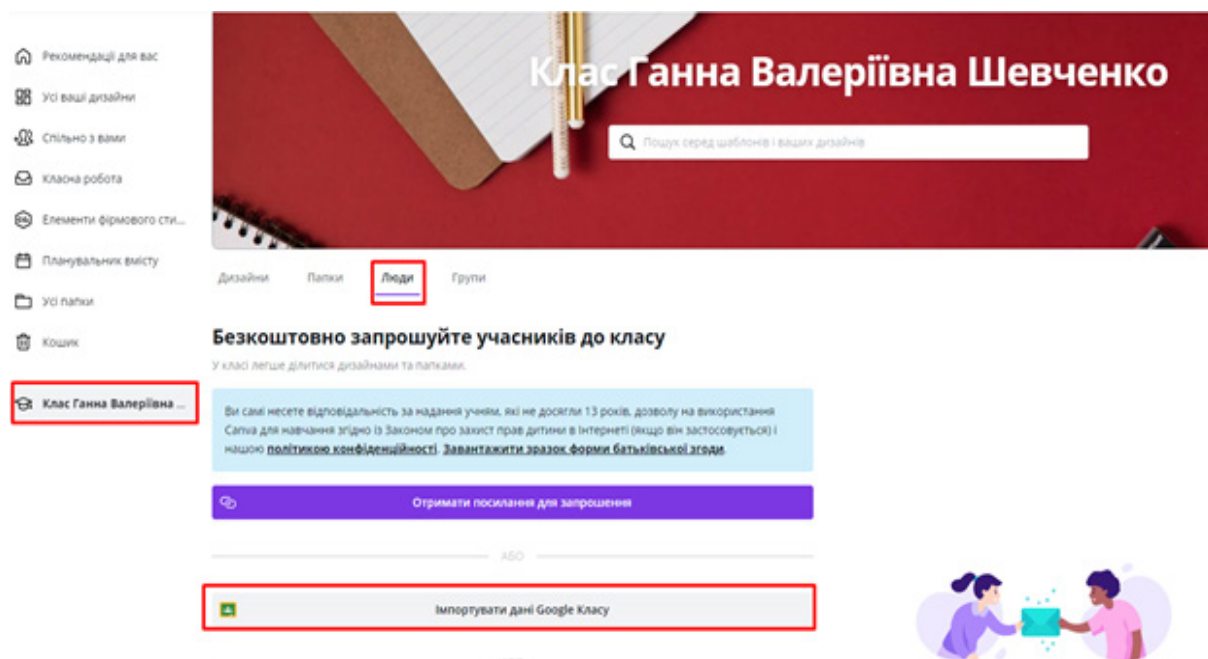
Право користування освітньою версією надається впродовж 3 років із моменту підтвердження.



**Мал. 5 Canva для навчання**

Після переходу на освітню версію з'являється низка переваг. Так, усі зображення, відео, анімація, шрифти, шаблони тощо надаються безкоштовно.

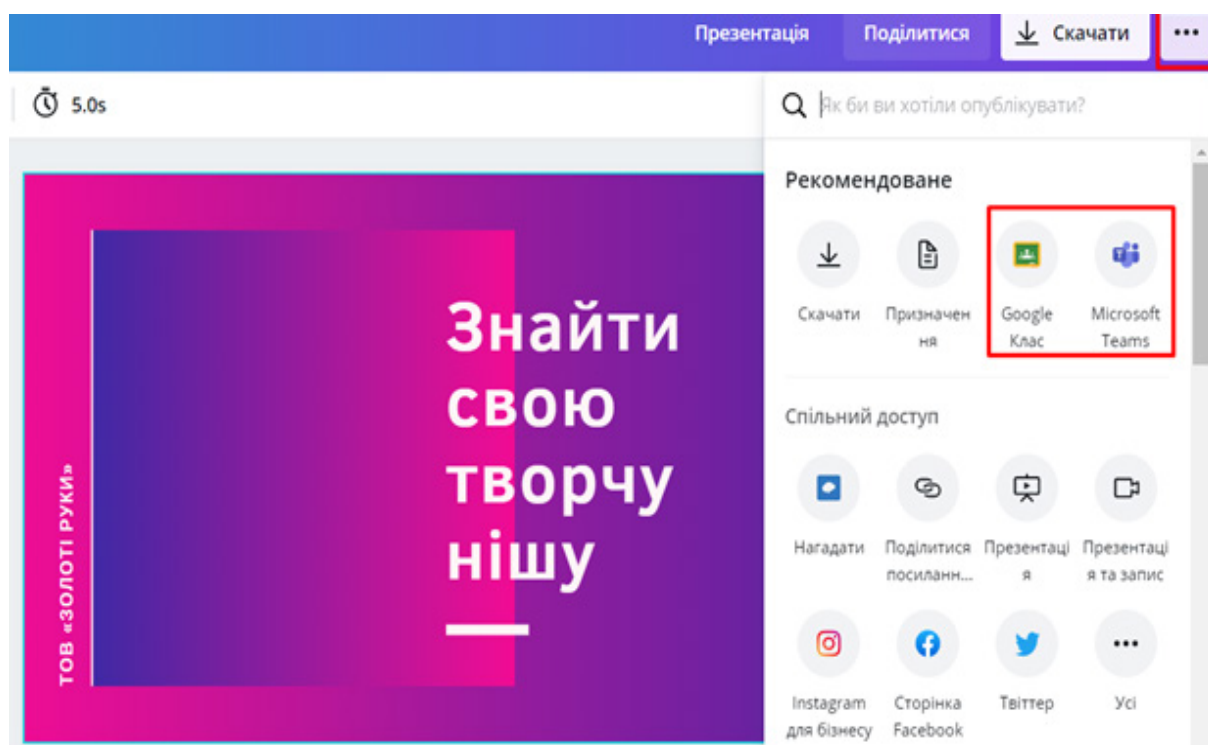
З'являється окремий класний простір, у який можна запрошувати для співпраці інших учителів та учнів за покликанням або через імпорт даних із гугл-класу.



Мал.6 Запрошення людей у клас Canva

Учитель може створювати і призначати завдання своїм учням: є можливість одночасної роботи над спільним документом і публікації завдання для

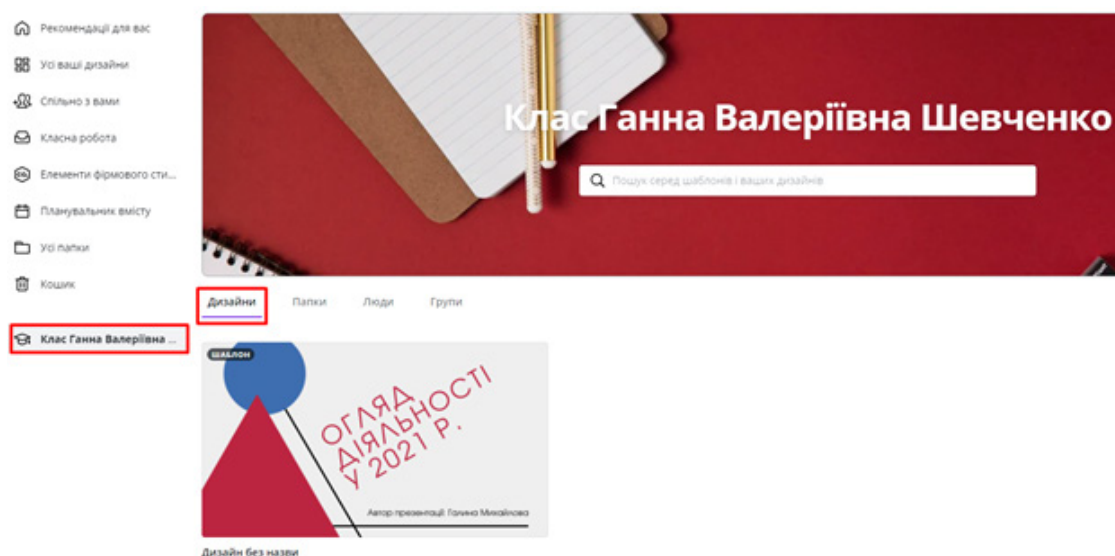
самостійного виконання учнем. Створюючи дизайн-проект, учитель може відразу опублікувати його в Google Class або Microsoft Teams.



Мал. 7 Інтеграція з Google Class та Microsoft Teams

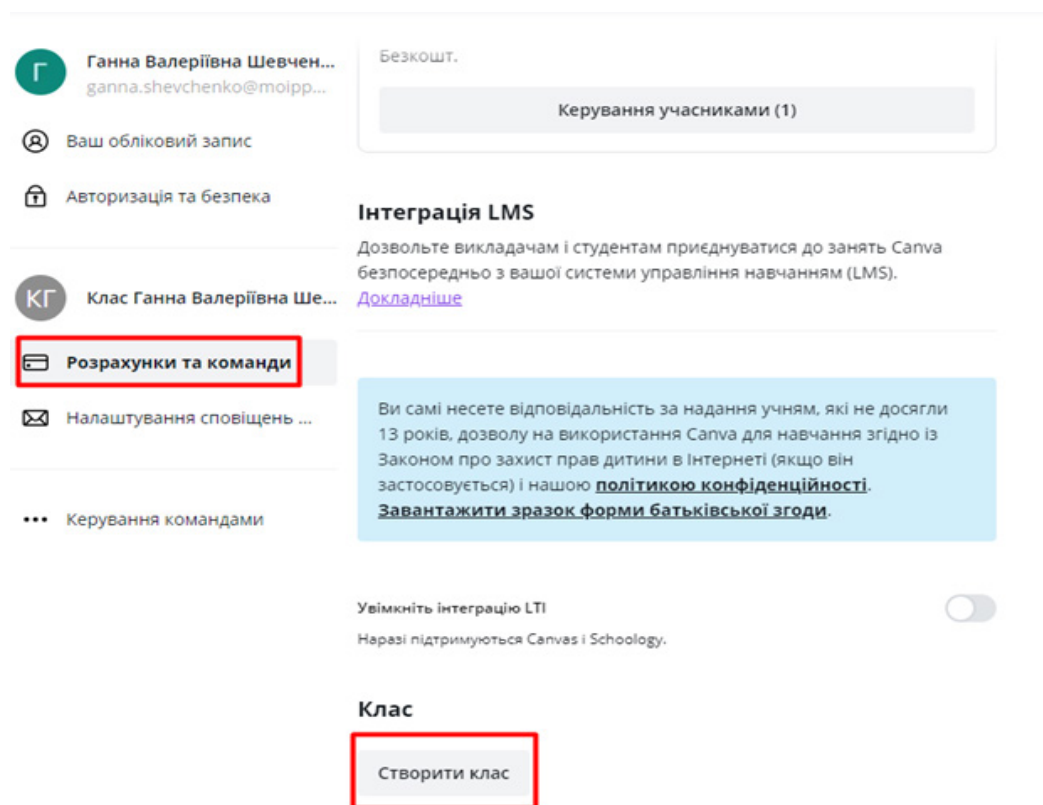
Завдання, які вчитель призначає учням, відображаються в класному просторі на вкладці «Дизайни». Так само учні, отримавши завдання та попрацю-

вавши над ним, повертають його на перевірку вчителю. Завдання, які вчитель отримує від учнів, відобразатимуться у вкладці «Класна робота».



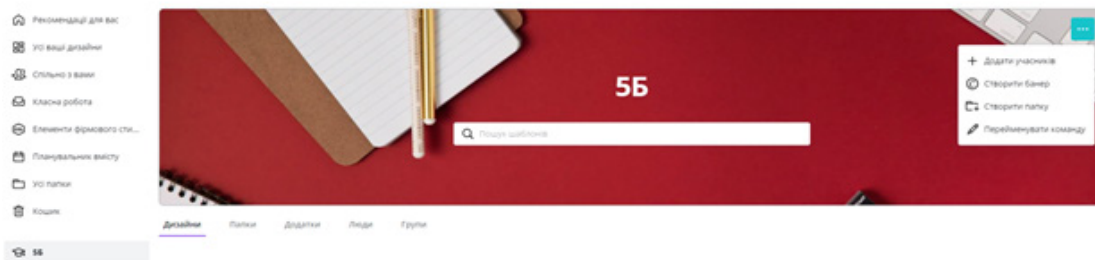
Мал. 8 Завдання, призначені для виконання учням

У своєму класному просторі учитель може створювати й налаштовувати стільки класів, скільки йому потрібно. Для створення нового класу потрібно натиснути кнопку «Створити клас» на вкладці «Розрахунки та команди» меню «Параметри облікового запису».



Мал. 9 Створення нового класу

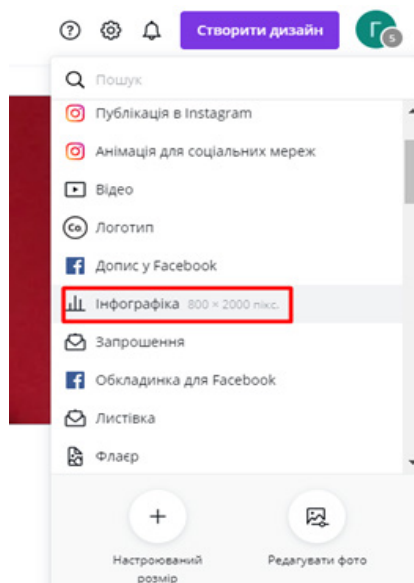
За замовчуванням новий клас отримує стандартне ім'я, яке починається зі слова «клас», і далі вказується ім'я вашого облікового запису. За бажанням клас можна перейменувати, натиснувши на кнопку у вигляді олівця поряд із назвою класу, а також зробити інші налаштування (наприклад, змінити обкладинку), натиснувши на кнопку у вигляді трьох крапок у правому верхньому куті.



Мал. 10 Налаштування класу

**Створення дизайнів у сервісі «Canva для навчання»** у правому верхньому куті «Створити дизайн» і зі списку запропонованих варіантів обрати необхідний.

Для створення нового дизайн-проєкту потрібно натиснути на фіолетову кнопку



Мал. 11 Створення нового дизайн-проєкту

Біля кожного дизайну вказується його розмір у пікселях. Якщо запропонований розмір не влаштовує, то можна скористатися круглою кнопкою із плюсом, що розташована нижче і називається «Настроюваний розмір».

Редактор Canva має простий і зруч-

ний інтерфейс. Ліворуч розташована вертикальна панель інструментів, на якій можна обирати шаблони, завантажувати у проєкт файли (наприклад, із локальної папки на пристрої), шукати й додавати зображення, текст, аудіо- та відеофайли, фони.

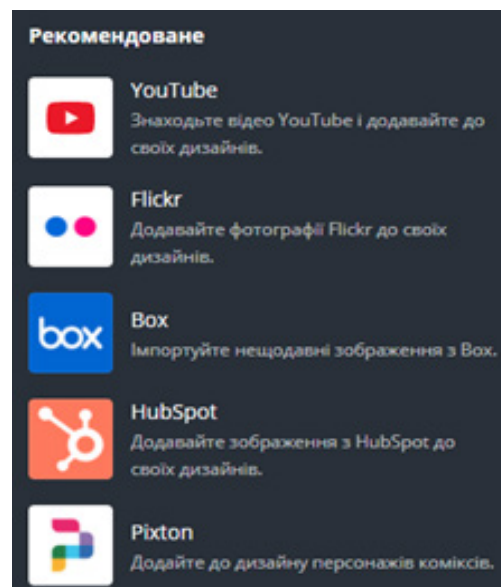
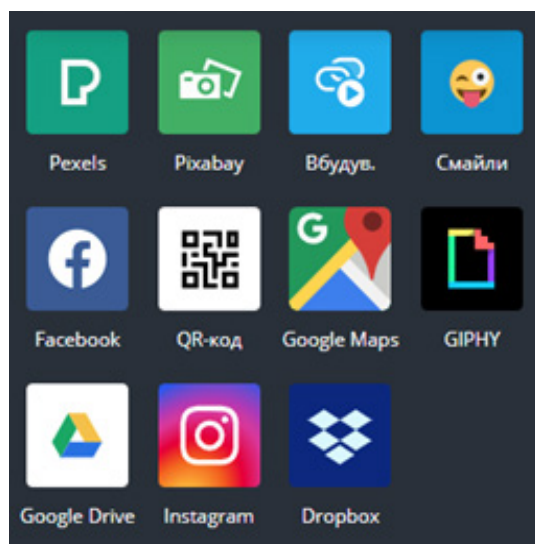


Мал. 12 Редактор Canva



Для організації ефективної роботи в сервісі є можливість упорядковувати всі проекти за відповідними папками (наприклад, відокремити проекти, які виконуються спільно, від тих, що були придбані за ліцензією). Також редактор Canva надає

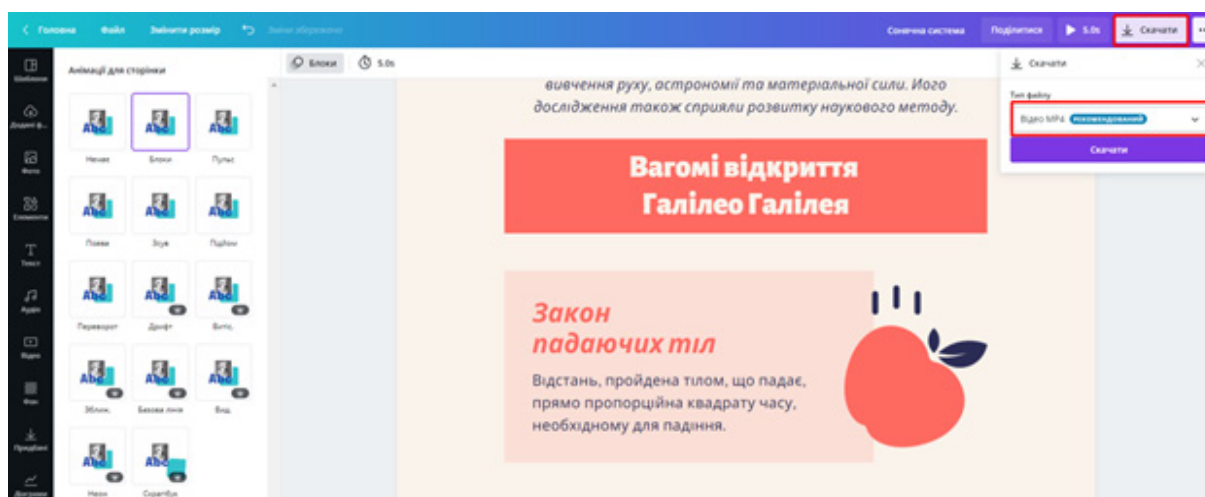
доступ для роботи з такими сторонніми додатками, як фотостоки Pexels і Pixabay, GIPHY для додавання анімованих зображень, Bitmoji для створення аватарок, генератор QR-кодів, Google Maps тощо.



Мал. 13 Додатки й інтеграції Canva

Якщо потрібно додати динаміки в інфографіку (у разі використання в електронному вигляді), є можливість додати анімацію. Для цього на панелі інструментів

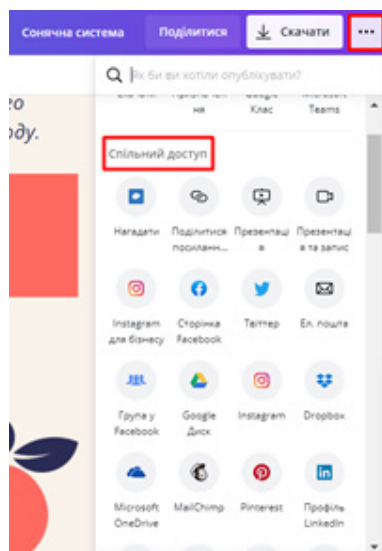
угорі є відповідна кнопка «Анімація». У такому випадку під час завантаження готовий файл можна отримати у форматі .mp4.



Мал. 14 Завантаження анімованої інфографіки у форматі .mp4

Статичну інфографіку можна завантажувати в різних форматах: зображення (.jpg, .png), pdf-документ, векторна графіка (.svg), відео та кліп (.gif). Освітня версія «Canva для навчання» дає можливість завантажувати без обмежень якості вихідно-

го файлу. Також готовим продуктом можна відразу поділитися різними способами: за покликанням, у публікації фейсбуку або інстаграму, відправити на гугл-диск або електронною поштою.



Мал. 15 Варіанти налаштування спільного доступу до готового продукту Canva

**Висновки.** Візуалізація є ефективним засобом не тільки передавання інформації, а й загалом навчання. Є багато сучасних онлайн-засобів, які можуть прийти на допомогу вчителю під час створення інфографічної продукції для уроків. Один із таких сервісів «Canva для навчання» вирізняється з-поміж інших тим, що надає освітянам повний функціонал абсолютно безкоштовно. Можливості сервісу полягають у створенні різноманітних медіапродуктів, зокрема презентацій, інфографіки, відео, поліграфічної продукції тощо, а також командної роботи над спільним дизайн-проектом.

На основі описаного досвіду підсумо-

вуємо, що основними причинами використання інфографіки в освітньому процесі є подання інформації в концентрованому вигляді, підвищення мотивації до навчання, яка сприяє розвитку аналітичного мислення. Однак варто не забувати, що технології постійно розвиваються та вдосконалюються, тож потрібно досліджувати інші джерела та знаходити оптимальні рішення для кожної конкретної задачі.

Перспективою дослідження є висвітлення методичних порад у роботі з ефективними онлайн-сервісами та застосуваннями вчителів на уроках інформатики з візуалізації та графічного представлення навчального матеріалу.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Гуснієв Є. Р. Інфографіка як інструмент дистанційного навчання : кваліфікаційна робота на здобуття ступеня вищої освіти «магістр» / Є. Р. Гуснієв ; науковий керівник д.т.н., професор Чепелюк О. В. – Херсон : ХНТУ, 2020. – 91 с.
2. Лещенко Т., Жовнір М., Гринько Н. Навчання української мови як іноземної за допомогою ментальних карт. Освітологічний дискурс. Соціокультурологічні засади сучасної освіти. Том 33 № 2 (2021). DOI: <https://doi.org/10.28925/2312-5829.2021.2.8>
3. Тихонова Т. В., Захар О. Г. Інфографіка як інформатична технологія візуалізації навчальних матеріалів / Т. В. Тихонова, О. Г. Захар // Інформатика та інформаційні технології в навчальних закладах, 2015. – № 2–3.
4. Цехмістрова А. І. Інфографіка в освітньому процесі / А. І. Цехмістрова, Н. В. Олефіренко // Науково-дослідна робота студентів як чинник удосконалення професійної підготовки майбутнього вчителя : зб. наук. пр. / Харків. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди ; [редкол.: О. А. Жерновнікова та ін.]. – Харків, 2020. – Вип. 19. – С. 117–122.
5. Canva. Canva. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: URL: [https://www.canva.com/uk\\_ua/](https://www.canva.com/uk_ua/).

6. Noh, M. A. M., Fauzi, M. Jing, H. F., Ilias M. F. Infographics: teaching and learning tool. Malaysian Online Journal of Education 1 (1), 58–63, 2017 (eng).
7. Wahyuni E., Thohiriyah T. Infographic: Avoiding Monotony in Presenting Teaching Materials English Language and Literature International Conference (ELLiC) Proceedings, 2018, 2, 280–283 (eng).
8. Yarbrough Jillian Ruth. Infographics: in support of online visual learning. Academy of Educational Leadership Journal; Arden. Volume 23, Ed. 2, 1–15 (eng).
9. Yildirim Serkan. Infographics for Educational Purposes: Their Structure, Properties and Reader Approaches // Turkish Online Journal of Educational Technology - TOJET, Jul 2016. – v. 15 n. 3. – p. 98–110 (eng).

### СОЗДАНИЕ ИНФОГРАФИКИ В СЕРВИСЕ «CANVA ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ»

**Шевченко Анна,**

*методист учебно-методической лаборатории  
информационно-коммуникационных технологий,  
медиаобразования и системного администрирования  
Николаевский областной институт  
последипломного педагогического образования  
ул. Адмиральская, 4-а, 54001, г. Николаев, Украина  
anna.shevchenko@moippo.mk.ua*

*В статье рассмотрено понятие инфографики, её преимущества для обучения и варианты применения на школьных уроках. Также дано описание сервиса «Canva для обучения» как эффективного средства для создания различных дизайн-проектов, в том числе инфографики. Подробно описан процесс регистрации и особенности перехода от базового плана Canva к бесплатной образовательной версии. Рассмотрен процесс создания инфографики в сервисе «Canva для обучения» от выбора шаблона и до публикации или загрузки готового продукта.*

**Ключевые слова:** бесплатная версия; визуализация; инфографика; обучение; Canva.

### CREATION OF INFOGRAPHICS WITH THE SERVICE «CANVA FOR TRAINING»

**Shevchenko Hanna,**

*Educator,  
Laboratory of ICT, Media Education and System administration  
Mykolaiv In-Service Teachers Training Institute  
4-a Admiralska Street, 54001, Mykolaiv, Ukraine  
anna.shevchenko@moippo.mk.ua*

*The article considers the concept of infographics, its benefits for learning, and options for use in school lessons. There is also a description of the service «Canva for training». It is an effective tool for creating various design projects, including infographics. The registration process and features of the transition from the basic Canva plan to the free educational version are described in detail. The process of creating infographics in the «Canva for training» from the selection of the template to the publication or download of the finished product is considered.*

**Keywords:** Canva; free version; infographics; training; visualization.

REFERENCES

1. Canva. Canva. [Elektronnyi resurs]. Retrieved from: [https://www.canva.com/uk\\_ua/](https://www.canva.com/uk_ua/).
2. Husniiev, Ye. R. (2020). Infografika yak instrument dystantsiinoho navchannia [Infographics as a tool for distance learning]. Kherson: KhNTU (ukr).
3. Leshchenko, T., Zhovnir, M. & Hrynko, N. (2021). Navchannia ukrainskoi movy yak inozemnoizadopomohoiumentalnykhkart.Osvitlohichnyidyskurs.Sotsiokulturolohichni zasady suchasnoi osvity [Teaching the Ukrainian language as foreign with the help of mental maps. Educational discourse. Socio-cultural principles of modern education]. Tom 33. № 2 DOI: <https://doi.org/10.28925/2312-5829.2021.2.8> (ukr).
4. Noh, M. A. M., Fauzi, M. Jing, H. F., Ilias M. F. (2017). Infographics: teaching and learning tool. Malaysian Online Journal of Education 1 (1), 58–63 (eng).
5. Tsekhmistrova, A. I. & Olefirenko, N. V. (2020). Infografika v osvitnomu protsesi [Infographics in the educational process]. Naukovo-doslidna robota studentiv yak chynnyk udoskonalennia profesiinoi pidhotovky maibutnoho vchytelia, vyp. 19, 117–122. Kharkiv. nats. ped. un-t im. H. S. Skovorody. Kharkiv (ukr).
6. Tykhonova, T. V. & Zakhar, O. H. (2015). Infografika yak informatychna tekhnolohiia vizualizatsii navchalnykh materialiv [Infographics as information technology for visualization of educational materials]. Informatyka ta informatsiini tekhnolohii v navchalnykh zakladakh, 2–3 (ukr).
7. Wahyuni E., Thohiriyah T. Infographic: Avoiding Monotony in Presenting Teaching Materials English Language and Literature International Conference (ELLiC) Proceedings, 2018, 2, 280–283 (eng).
8. Yarbrough, Jillian Ruth (2019). Infographics: in support of online visual learning. Academy of Educational Leadership Journal; Arden. Volume 23, Ed. 2, 1–15 (eng).
9. Yildirim, Serkan. Infographics for Educational Purposes: Their Structure, Properties and Reader Approaches // Turkish Online Journal of Educational Technology - TOJET, Jul 2016. – v.15 n.3. – p. 98–110 (eng).





Миколаївський обласний інститут  
післядипломної педагогічної освіти

# *Вересень*

*науково-методичний,  
інформаційно-освітній журнал*

№ 3 (90) 2021

Виходить 4 рази на рік  
Заснований 1996 року

Літературна редакція: М. А. Ландер  
Технічний редактор: В. Ю. Білосвіт

Папір офсетний. Друк на різнографі  
Формат 84x108 1/16  
Умовно-друкованих арк. – 16,5  
Обліково-видавничих арк. – 15,3  
Гарнітура шкільна

Тираж 100  
Замовлення № 40

Адреса редакції:  
вул. Адміральська, 4-а,  
м. Миколаїв, 54001  
Тел./факс 37 85 89

<https://september.moippo.mk.ua/>  
e-mail: [moippo@moippo.mk.ua](mailto:moippo@moippo.mk.ua)