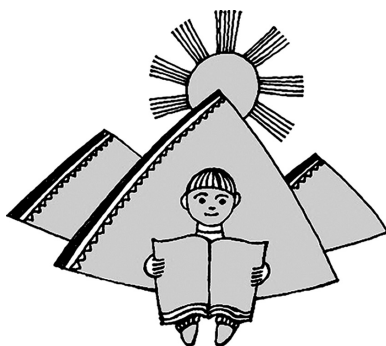


**Державний вищий навчальний заклад  
«Прикарпатський національний університет  
імені Василя Стефаника»**



# **Гірська школа Українських Карпат**

**НАУКОВЕ ФАХОВЕ ВИДАННЯ З ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК**

**№ 21**  
**2019**

**Івано-Франківськ  
2019**

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

---

**РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ**

**Головний редактор:** Галина Білавич

**Відповідальний секретар:** Інна Червінська

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

**Літературні редактори:** Ірина Гуменюк

Лілія Копчак

**Технічні редактори:** Ярослав Никорак

Олеся Власій

**Адреса редакційної колегії:** «Гірська школа Українських Карпат», ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника», вул. Шевченка, 57, м. Івано-Франківськ, Україна, 76000. Тел. (0342) 53-15-74, fax (0342) 53-15-74.

E-mail: [mountainschool@pnu.edu.ua](mailto:mountainschool@pnu.edu.ua); <http://scijournals.pnu.edu.ua/index.php/msuc>.

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

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

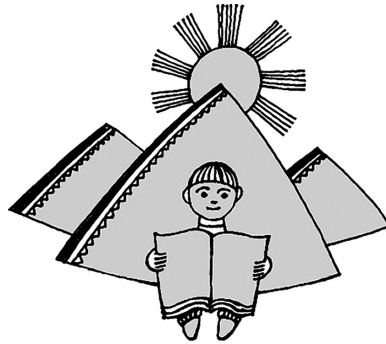
Друкується за ухвалою вченої ради державного вищого навчального закладу «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника» (протокол № 10 від 27 листопада 2019 р.)

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

При передруці матеріалів посилання на це видання обов'язкове.

**ГІРСЬКА ШКОЛА УКРАЇНСЬКИХ КАРПАТ. 2019. № 21. 120 С.**

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



# **Mountain School of Ukrainian Carpaty**

**SCIENTIFIC EDITION ON PEDAGOGICAL SCIENCES**

**No. 21**  
**2019**

**Ivano-Frankivsk  
2019**

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

---

**EDITORIAL BOARD**

**Editor in chief:** Halyna Bilavych

**Executive secretary:** Inna Chervinska

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

**Literary editors:** Iryna Humeniuk  
Liliya Kopchak

**Technical editors:** Yaroslav Nykorak  
Olesia Vlasii

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

***The journal is added to the «List of scientific professional publications of Ukraine, in which the results of dissertations for the degree of doctor and candidate of sciences can be published». Order № 54 by Ministry of Education and Science, Youth and Sports of Ukraine from 01.25.2013.***

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

It is published by the approval of the Academic Council of the State Higher Education Institution «Precarpathian National University named after Vasyl Stefanyk» (record No. 10 of November 27, 2019). The articles in the magazine are open to discussion, therefore, their content does not always reflect the views of the Editorial Board. Reference to this publication is required when reprinting the material.

**MOUNTAIN SCHOOL OF UKRAINIAN CARPATY. 2019. No. 21. 120 Pg.**

© PHEI «Vasyl Stefanyk Precarpathian  
National University», 2019

© «Mountain School of Ukrainian Carpaty», 2019



## Розділ I. ТЕОРЕТИКО-ПЕДАГОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ СУЧАСНОЇ ОСВІТИ

doi: 10.15330/msuc.2019.21.5-8



### Ірина Гирка,

кандидат педагогічних наук,  
викладач кафедри інформатики,  
Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради,  
(м. Харків, Україна)

### Iryna Hyrka,

PhD of Pedagogical Sciences,  
lecturer at the Department of Informatics,  
Municipal Establishment «Kharkiv Humanitarian-  
Pedagogical Academy» of Kharkiv Regional Council  
(Kharkiv, Ukraine)  
*irinasherbak19920626@gmail.com*  
ORCID ID 0000-0003-4161-735X

УДК 378.014.25:303.424]:001.4(045)

### ЗАГАЛЬНІ МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ СТРАТЕГІЙ ПОЗИЦІОНУВАННЯ ПРОВІДНИХ УНІВЕРСИТЕТІВ ЗАХІДНОЇ ЄВРОПИ

**Анотація.** У статті здійснено аналіз загальних методів дослідження стратегій позиціонування провідних університетів Західної Європи. Найголовнішими методами наукового дослідження виявлено метод дослідження концепцій та змісту позиціонування закладів вищої освіти провідних університетів Західної Європи; взаємозв'язок освітніх та соціальних послуг; комунікації; ціноутворення. На думку автора, стратегія позиціонування має міждисциплінарний характер, наявний постійний процес саморозвитку, саморегулювання та самовідновлення стратегій позиціонування університету з урахуванням науково-технічного прогресу.

На підставі аналізу наукової літератури автор визначила методологічні підходи до аналізу стратегій позиціонування провідних університетів країн Західної Європи, а саме: загальнонаукові, до яких належать системний, синергетичний, стратегічний, соціально-маркетинговий, критеріально-комплексний; конкретно наукові – системно-компаративний, системно-стратегічний, системно-методологічний, системно-методичний, системно-дидактичний, системно-компонентний аналіз, системно-інтегративний, системно-внутрішньокommunikativний, системно-зовнішньокommunikativний, системно-параметричний, системно-перспективний). Виділено ознаки стратегій позиціонування провідних університетів країн Західної Європи та тенденції подальшого розвитку стратегії позиціонування в умовах оновлення вищої освіти України.

У процесі написання статті авторка спиралася на обрані монографічний та вибірково-методичний, а також метод головного масиву стратегій позиціонування провідних університетів Західної Європи для опрацювання проаналізованої літератури на різних етапах.

Авторкою проаналізовано сайти Times Higher Education (THE), QS World University Rankings; The Academic Ranking of World Universities (ARWU) міжнародних рейтингів університетів, де було відібрано дані, за допомогою яких порівнювалися провідні університети, а саме: індекс академічної репутації; загальна кількість студентів; кількість іноземних студентів; загальна цитованість наукових публікацій; середньорічна кількість наукових статей у розрахунку на одного члена професорсько-викладацького складу.

**Ключові слова:** методи, метод наукових досліджень, стратегія позиціонування, провідний університет, рейтинг.

### GENERAL RESEARCH METHODS FOR POSITIONING STRATEGIES OF LEADING UNIVERSITIES IN WESTERN EUROPE

**Abstract.** The article analyzes the general methods for researching positioning strategies of leading universities in Western Europe. The main methods of scientific research revealed a method for studying the concepts and content of positioning of higher education institutions of leading universities in Western Europe; the relationship of educational and social services; communications; pricing. According to the author, the positioning strategy has an inter-disciplinary character, a constant process of self-development, self-regulation and self-healing of university positioning strategies, taking into account scientific and technological progress.

Based on the analysis of scientific literature, the author defines methodological approaches to the analysis of positioning strategies of leading universities in Western Europe, namely: general science, which includes systemic, synergetic, strategic, social-marketing, critically complex; specifically scientific - system-comparative, system-strategic, system-methodological, system-methodological, system-didactic, system-component analysis, system-integrable, system-internal communicative,



system-communicative, system-parametric, system-perspective). She also identified signs of positioning strategies of leading universities in Western Europe and trends in the further development of positioning strategies in the context of updating higher education in Ukraine.

During the writing of the article, the researcher relied on the selected monographic and selective methods, as well as the method of the main array of positioning strategies of leading Western European universities for processing the analyzed literature at different stages.

The author analyzed the sites of Times Higher Education (THE), QS World University Rankings; The Academic Ranking of World Universities (ARWU) of international university ratings, where the data were selected, with which the leading universities were compared, namely: academic reputation index; number of total students; number of international students; general citation of scientific publications; average annual number of scientific articles per member of the faculty.

**Keywords:** methods, research method, positioning strategy, leading university, rating.

## ВСТУП

**Постановка проблеми.** У зв'язку зі стрімким розвитком європейських країн посилюється інтерес до міжнародного досвіду у різних сферах діяльності, а особливо до освіти. Фахівці освітньої галузі прагнуть отримати якомога більше інформації про роботу своїх зарубіжних колег.

Сучасний етап є епохою глобального реформування освіти на світовому рівні, що підтверджується аналізом стану та динаміки розвитку освітніх систем Західної Європи. Кожна з націй прагне збагатити свій історично напрацьований освітній потенціал, активно вивчаючи інноваційний досвід організації і змісту освіти інших країн.

**Аналіз наукових досліджень і публікацій.** Методи наукових досліджень розглядалися такими науковцями, як Є. Хриков, В. Ортинський, С. Пальчевський та інші. Теоретико-методологічні аспекти порівняльно-педагогічних досліджень вивчали: О. Адаменко, В. Адрюченко, М. Ваховський, Л. Ваховський, О. Сухомлинська, Є. Хриков, Л. Штефан, Г. Щука та інші дослідники.

**МЕТА І ЗАВДАННЯ ДОСЛІДЖЕННЯ** – проаналізувати загальні методи дослідження стратегій позиціонування провідних університетів Західної Європи.

## МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ

Для розв'язання поставлених у статті завдань використано загальні й спеціальні методи наукового дослідження: системний і проблемно-цільовий аналіз філософської, науково-педагогічної, спеціальної літератури, нормативно-правових документів, ресурсів мережі Інтернет.

## РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ

У контексті модернізації вищої школи України ведуться пошуки шляхів удосконалення організації систем управління закладами вищої освіти, акредитації вузів, джерел фінансування, підвищення якості викладання тощо. Процеси, що відбуваються в Європі, змушують поглянути на оновлений шлях педагогічних вузів по іншому і дослідити цілі, зміст, технології освіти педагога більш розширено. Сьогодні в Україні умови отримання педагогічної вищої освіти розвиваються дуже стрімко, тому виникає потреба у вивченні освітнього західноєвропейського досвіду.

На думку А. Харківської, трансформування освіти шляхом європейської інтеграції потребує кардинальних змін у управлінні, а саме, розширення самостійності суб'єктів управління освітою на різних рівнях (Харківська А. А., 2013).

Є. Хриков стверджує: «Проблема методів є актуальною для будь-якої сфери людської діяльності. Удосконалення методів – це вдосконалення та підвищення ефективності діяльності. Метод у найзагальнішому значенні – це певний спосіб дослідження якоїсь проблеми чи завдання... Розвиток методів наукового дослідження зумовлює розвиток науки, а розвиток науки, у свою чергу, зумовлює появу нових методів дослідження, більш адекватних новим дослідницьким завданням» (Хриков Є.М., 2017).

На думку В. Ортинського, методи педагогічного дослідження – це способи вивчення педагогічних явищ, одержання наукової інформації про них з метою встановлення закономірних зв'язків, відносин і побудови наукових теорій (Ортинський В. Л., 2009, с. 472).

С. Пальчевський метод науково-педагогічних досліджень визначав, як спосіб проникнення в сутність складних психолого-педагогічних процесів формування особистості з метою встановлення певних об'єктивних закономірностей виховання і навчання з метою практичного їхнього використання (Пальчевський С. С., 2007, с. 576).

Найголовнішими особливостями методів наукового дослідження є метод дослідження концепцій та змісту позиціонування ЗВО провідних університетів Західної Європи, взаємозв'язок освітніх та соціальних послуг; комунікації; ціноутворення тощо у стратегії позиціонування, що мають міжнауковий характер, постійний процес саморозвитку, саморегулювання та самовідновлення стратегій позиціонування університету з урахуванням науково-технічного прогресу.

Розглядаючи та визначаючи методи наукових досліджень, можна сказати, що майже у всіх розвинених європейських країнах стан освіти, а отже, і стратегія позиціонування визначається за багатьма показниками. Інформація поширюється залежно від призначення, вона може бути у вигляді повідомлення в соціальних мережах, звіту, довідника, підручника тощо.

О. Адаменко наголошує, що «загальноновизнаним є той факт, що найбільш надійними є ті результати наукового дослідження, які отримані шляхом поєднання якісного аналізу з кількісними вимірами. Якісний аналіз забезпечує глибину і детальність висновків, а застосування кількісних вимірів є необхідною умовою їх точності й об'єктивності». Що стосується питання про те, яку кількість автентичних матеріалів (першоджерел) треба проаналізувати для





забезпечення повноти й надійності результатів дослідження, то відповідь на це дає теорія вибіркового методу, що використовується в багатьох як точних, так і гуманітарних науках (Адаменко О. В., 2003, с. 7).

Використання вибіркового методу під час аналізу стратегій позиціонування провідних університетів Західної Європи сприятиме отриманню актуальної, різносторонньої та достовірної інформації.

У межах нашого дослідження для порівняльно-педагогічної роботи використано несутільне дослідження, за допомогою якого ретельно здійснюється аналіз спеціальної літератури, статистичних даних для досягнення більш глибокого розкриття проблеми та її сутності.

О. Адаменко зазначає три найбільш поширених методи несутільного дослідження: «монографічний, метод головного масиву та вибіркового методу» (Адаменко О. В., 2006, с. 613).

Монографічний метод використовували у своїх роботах Є. Хрикова «Методологія педагогічного дослідження», М. Брейя «Дослідження з порівняльної освіти. Підходи та методи», А. Харківська «Теоретичні та методичні засади управління інноваційним розвитком педагогічного ВНЗ», С. Іванова «Україна в європейському науково-освітньому та інноваційному просторі: концепція адаптації та інтеграції в умовах Угоди про асоціацію з Європейським Союзом» та інші.

Аналіз вищезгаданих робіт допоміг визначити методологічні підходи до аналізу стратегій позиціонування провідних університетів країн Західної Європи (загальнонаукові – системний, синергетичний, стратегічний, соціально-маркетинговий, критеріально-комплексний; конкретно наукові – системно-компаративний, системно-стратегічний, системно-методологічний, системно-методичний, системно-дидактичний, системно-компонентний аналіз, системно-інтегративний, системно-внутрішньокommунікативний, системно-зовнішньокommунікативний, системно-параметричний, системно-перспективний); ознаки стратегій позиціонування провідних університетів країн Західної Європи; тенденції подальшого розвитку стратегії позиціонування в умовах оновлення вищої освіти України.

Для вивчення змісту періодичних видань, освітніх та наукових сайтів провідних університетів Європи, матеріалів міжнародних конференцій нами був використаний метод головного масиву.

Також у процесі аналізу стратегій позиціонування провідних університетів країн Західної Європи було використано вибіркового методу, тобто відбір із загальної (генеральної) сукупності певної кількості понять (для визначення базових та ключового понять дослідження) та параметрів (для оцінки інших параметрів генеральної сукупності).

Основа вибірки – це перелік елементів генеральної сукупності (ГС), який відповідає вимогам: повноти, точності, адекватності меті дослідження, зручності роботи з ним, відсутності дублювання (Адаменко О. В., 2003, с. 8).

На сайтах провідних університетів країн Західної Європи та міжнародних рейтингів університетів, таких як THE World University Rankings; QS World University Rankings; The Academic Ranking of World Universities нами була опрацьована інформація для вирішення поставлених завдань цього дослідження.

Для правильного використання вибіркового методу доречним буде визначення схеми відбору джерел та обсягу вибірки. Тому правильно буде скористатися комбінованою вибіркою, що дозволило нам використати різні схеми відбору елементів генеральної сукупності для формування потрібної інформації при стратегіях позиціонування провідних університетів.

Із сайтів THE World University Rankings, QS World University Rankings, The Academic Ranking of World Universities (ARWU) за допомогою комбінованої вибірки було відібрано індекс академічної репутації; загальну кількість студентів; кількість іноземних студентів; загальну цитованість наукових публікацій; середньорічну кількість наукових статей у розрахунку на одного члена професорсько-викладацького складу.

Розглянувши інформацію на перерахованих вище сайтах, можна сказати, що репутація закладів вищої освіти зростає або знижується залежно від показників.

За допомогою аналізу, синтезу, порівняння, протиставлення, тобто використавши традиційні якісні і кількісні загальнонаукові та конкретно наукові методи, опрацьовано зміст першоджерел вибіркової сукупності, які спрямували наше дослідження на тлумачення потрібного наповнення отриманих даних крізь призму його мети і завдань.

У своєму навчальному посібнику з освітніх досліджень Picciano (2004) представив просте порівняння кількісних і якісних методів дослідження в освіті. Він визначив кількісне дослідження як таке, що засноване на «зборі числових даних, які потім піддаються аналізу з використанням статистичних процедур». З іншого боку, він припустив, що якісне дослідження спирається на «значення, концепції, контекст, опис та налаштування». Кількість відноситься до кількості, а якість відноситься до суті речей (Picciano, Anthony G., 2004, P. 51).

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

Отже, системний і проблемно-цільовий аналіз філософської, науково-педагогічної, спеціальної літератури, нормативно-правових документів, ресурсів мережі Інтернет було використано для з'ясування стану дослідження проблеми позиціонування провідних університетів країн Західної Європи; синтез і контент-аналіз – для визначення базових та ключового понять дослідження, а також їхніх особливостей; порівняльно-аналітичний метод – з метою опрацювання отриманих даних та побудови карт-перцепцій; прогнозування – для узагальнення результатів наукового пошуку.

Поєднання в ході дослідження цих методів сприяло здійсненню ґрунтовного аналізу значного масиву інформації, що дозволило отримати неупереджені об'єктивні висновки.

**СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

- Адаменко, О. В. (2003). Вибірковий метод в історико-педагогічному дослідженні. Вісник Луганського державного педагогічного університету імені Тараса Шевченка, 4, 6-14.
- Адаменко, О. В. (2006). Розвиток педагогічної науки в Україні в другій половині ХХ століття (1950 – 2000 рр.). (Дисертація доктора педагогічних наук). Луганськ.
- Ортинський, В. Л. (2009). Педагогіка вищої школи: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. Київ: Центр учбової літератури.
- Пальчевський, С. С. (2007). Педагогіка: навч. посіб. Київ: Каравела.
- Харківська, А. А. (2013). Управління інноваційним розвитком ВНЗ в умовах формування загальноєвропейського простору вищої освіти. Теорія та методика управління освітою: електрон. наук. фак. видання, 13. URL: [http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis\\_nbuv/cgiirbis\\_64.exe?I21DBN=LINK&P21DBN=UJRN&Z21ID=&S21REF=10&S21CNR=20&S21STN=1&S21FMT=A SP\\_meta&C21COM=S&2\\_S21P03=FILE=&2\\_S21STR=ttmuo\\_2013\\_13\\_12](http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?I21DBN=LINK&P21DBN=UJRN&Z21ID=&S21REF=10&S21CNR=20&S21STN=1&S21FMT=A SP_meta&C21COM=S&2_S21P03=FILE=&2_S21STR=ttmuo_2013_13_12).
- Хриков, Є.М. (2017). Методологія педагогічного дослідження. Харків: ФОП Панов А. М.
- Picciano, Anthony G.(2004). Educational Research Primer. London; New York: Continuum.

**REFERENCES**

- Adamenko, O. V. (2003). Vybirkovyi metod v istoryko-pedahohichnomu doslidzhenni. Visnyk Luhanskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Tarasa Shevchenka, 4, 6-14.
- Adamenko, O. V. (2006). Rozvytok pedahohichnoi nauky v Ukraini v druhii polovyni KhKh stolittia (1950 – 2000 rr.). (Unpublished doctoral dissertation). Luhansk.
- Ortynskiy, V. L. (2009). Pedahohika vyshchoi shkoly: navch. posib. dla stud. vyshch. navch. zakl. Kyiv: Tsentr uchbovoi literatury.
- Palchevskiy, S. S. (2007). Pedahohika: navch. posib. Kyiv: Karavela.
- Kharkivska, A. A. (2013). Upravlinnia innovatsiinym rozvytkom vnz v umovakh formuvannia zahalnoievropeiskoho prostoru vyshchoi osvity. Teoriia ta metodyka upravlinnia osvitoiu: elektron. nauk. fakh. vydannia, 13. Retrieved from: [http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis\\_nbuv/cgiirbis\\_64.exe?I21DBN=LINK&P21DBN=UJRN&Z21ID=&S21REF=10&S21CNR=20&S21STN=1&S21FMT=A SP\\_meta&C21COM=S&2\\_S21P03=FILE=&2\\_S21STR=ttmuo\\_2013\\_13\\_12](http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?I21DBN=LINK&P21DBN=UJRN&Z21ID=&S21REF=10&S21CNR=20&S21STN=1&S21FMT=A SP_meta&C21COM=S&2_S21P03=FILE=&2_S21STR=ttmuo_2013_13_12)
- Khrykov, Ye.M. (2017). Metodolohiia pedahohichnoho doslidzhennia. Kharkiv: FOP Panov A. M.
- Picciano, Anthony G.(2004). Educational Research Primer. London; New York: Continuum.

*Статтю подано до редколегії* 12.09.2019 р.

*Рекомендовано до друку* 02.10.2019 р.



**Ірина Зварич,**

доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник, професор кафедри іноземної філології та перекладу, Київський національний торговельно-економічний університет (м. Київ, Україна)

**Iryna Zvarych,**

Doctor of Sciences (Pedagogics), Senior Staff Scientist, the Department Professor Foreign Philology and Translation, Kyiv National University of Trade and Economics (Kyiv, Ukraine)  
*iryna.zvarych7@gmail.com*  
ORCID ID 0000-0002-3772-4489

**УДК 378.4****АНГЛОМОВНІ ВИСЛОВЛЕННЯ У ВИВЧЕННІ НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ**

**Анотація.** У статті розглядаються англomовні висловлення як один із підходів до подальшого розвитку інтелектуальної діяльності студентів, ґрунтовного вивчення і глибокого осмислення навчального матеріалу; досліджено висловлення, які мають тінюві значення, висвітлюючи невичерпність національної історії, народної мудрості, світогляду; підкреслюється важливість думок у процесі спілкування, взаєморозуміння в розв'язанні завдань професійного спрямування; виокремлюється важливість мови як засобу людського спілкування і найбільшого скарбу в розвитку освіти, яка є визначальним чинником культурного, економічного і політичного розвитку суспільства, держави.

**Ключові слова:** вищий навчальний заклад, осмислення, освіта, розвиток, еволюція, рівень якості знань.

**ENGLISH UTTERANCES IN THE STUDYING PROCESS OF LEARNING SUBJECT**

**Abstract.** The new technologies growth as well as democracy establishment and the vectors of humanistic progress in Ukraine led to the evolution of students' personalities as the main lever of modern development in the society and state. The main role in shaping modern student personality as a professional one and a citizen belongs to education. Education always reflects the interests of society and fulfills its social orders, forms the public demands for knowledge and progress prospects; changes under the influence of time, social, economic and other factors, demands the education quality service. One of the requirements for the education quality is to adjust students for their profession duties, in particular for study obtaining learning subject knowledge, profession skills and deep knowledge of state language proficiently.

This article deals with using utterances, in particular the proverbs, winged statements, sayings for developing the students' intellectual activity, comprehension of learning subject deeply with popular expressions bearing shadow meanings. The use of utterances makes every nation culture inexhaustible, highlights national history, folk wisdom, outlook of life, worldview; it emphasizes the importance of their usage for the development students' intellectual abilities, their creative approach to mastering the subject under study. Using the utterances in the studying process encourages students for learning subject thoroughly, creative thinking, the deep shadow understanding of the language statements' meaning.

Language is used to express thoughts, conceal the meaning, but the most often to replace thinking and development of students' activity for learning subject properly and it is considered to be a perfect and important means of human communication that helps young generation to share their thoughts, express their feelings, achieve mutual understanding, create spiritual values, in particular, deep comprehension of learning subject, and formation of personality. All people have no greater treasure than their speech, because only their language is the character, memory, spiritual power, history and evolution.

**Keywords:** Higher Learning Institution, comprehension, education, development, evolution, knowledge quality level.

**ВСТУП**

**Постановка проблеми.** Поява новітніх технологій, утвердження демократії та гуманістичних векторів поступу України зумовили розвиток особистості студентів як основного важеля сучасного прогресу суспільства і розвитку держави. Основна роль у формуванні сучасної особистості студента – професіонала і громадянина – належить освіті. Освіта завжди відображає інтереси суспільства та виконує його соціальне замовлення, формує суспільний попит на знання і перспективи розвитку, змінюється під впливом часових, соціальних, економічних та інших чинників і потребує якісного обслуговування. Однією із вимог якості освіти – це підготовка студентів



до виконання своїх професійних обов'язків, зокрема засвоєння ґрунтовних знань з навчальної дисципліни, опанування навчальним матеріалом і володіння державною мовою.

Історичний розвиток мови – це безперервний, тривалий і творчий процес, без різких стрибків або швидких перетворень. Зазвичай тривалий проміжок часу її розвитку розділяють на історичні періоди, оскільки при вивченні історії будь-якої мови неможливо обійтися без такого поділу. Періодизація, яку пропонують учні-лінгвісти, може здаватися штучною. І це цілком очевидно, бо мова в кожен період свого розвитку має особливі якісні ознаки, зазвичай структуру, що і дає право досліджувати певний період її історичної еволюції, зокрема, метафоричні висловлення. Наявність у сучасній англійській мові значної кількості висловлень пояснює ту велику роль, яку вони відіграли у збагаченні словникового складу й у становленні лексичних норм, оскільки вони дозволяють мові економити свої власні можливості номінації і сприяють подальшому розвитку словотворення.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Дослідники, як-от: С. Бреннан (S. Brennan), Х. Кларк (H. Clark), Д. Де Вал (D. De Vault), М. Стоун (M. Stone), Х. Томасон (H. Thomason), удосконалили використання висловлень, зокрема систему, яка накопичує приклади вивчення для з'ясування неоднозначності, відстежуючи альтернативні інтерпретації в діалозі, включаючи різні уточнення. Звертаючи увагу на використання англомовних висловлень у спілкуванні, ми зробимо спробу висвітлити їхню роль у навчальному процесі, зокрема в опануванні навчальним матеріалом студентами, еволюцію інтелектуальної діяльності молоді, її ставлення до навчального предмета, підвищення рівня якості знань.

### **МЕТА І ЗАВДАННЯ ДОСЛІДЖЕННЯ**

Мета статті - вивчити і розглянути англомовні висловлення як один із підходів до подальшого розвитку інтелектуальної діяльності студентів; дослідити висловлення, які мають тіньові значення; виокремити важливість мови як найбільшого скарбу в розвитку освіти, держави, суспільства.

### **РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ**

Англійська мова постійно вдосконалюється і має багаторічну історію. Вона багата на ідіоми, висловлення, прислів'я та приказки. Більшість із них користуються великою популярністю та вживається в навчальному процесі у закладах вищої освіти як один із засобів здобуття знань, умінь, навичок з навчальної дисципліни та підвищення рівня якості знань студентів. У розмовній мові висловлення – це найменша одиниця мови, безперервний фрагмент, що починається і закінчується чіткою паузою. У розмовній мові висловлення мають низку особливостей, включаючи паралінгвістичні ознаки, зокрема вираз обличчя, жестикуляцію та поставу. До просодичних особливостей належить наголос, інтонація та тон, а також еліпсис – це слова, які слухач вставляє у розмовну мову, щоб заповнити так звані прогалини.

Відомий дослідник-лінгвіст Адмін (Admin) підкреслює, що висловлення можна сприймати як одиницю мови. Їх можна виокремити як частину мови між паузами і тишею. Зазвичай це стосується розмовної мови. Цю особливість розглядається як різниця, яка існує між реченням і висловленням. Висловлення можуть позначатися одним словом, групою слів, навіть повним реченням. У лінгвістиці розмовні слова між двома паузами називаються висловленням (Admin, 2015).

В. А. Упен (V. A. Upen) зазначає, що висловлення – це найменша одиниця мови, яку можна визначити як «природну одиницю мови, обмежену вдихами або паузами», яка назавжди передає повне значення і смисл. Висловлення можуть позначатися пунктом, одним словом, паузою і навіть змістовим абзацом (Upen V. A., 2018). На нашу думку, це визначення варто розширити і додати, що висловлення можуть позначатись і невеликим реченням з особливим семантичним значенням з різними тіньовими значеннями.

Розглянемо найбільш популярні англомовні висловлення, які мають витоки із стародавньої англійської мови і нині вживаються викладачами в навчальному процесі як у закладах освіти України, так і США, зокрема такі: «Horses for courses» («Коні для скачок (для своєї діяльності)» або «бути на коні»), «If you pay peanuts, you get monkeys» («Платите горіхами (арахісом), отримуєте мавп»), «Why have a dog and bark yourself?» («Чому маєш собаку і гавкаєш сам?»), «Let's cross that bridge when we come in» («Перейдемо той місток, коли до нього підійдемо»), «If you fly with crows, you'll get shot with the crows» («Якщо летиш з воронами, будеш застрелений з воронами»). Безумовно, знайти адекватний переклад цих висловлень у нашій рідній мові дуже важко, тому ми зробимо спробу розтлумачити їхнє значення, взявши за основу висловлення в автентичній літературі, зокрема англійській та американській.

Розглянемо висловлення «Horses for courses» («Коні для скачок (для своєї діяльності)», тобто «бути на коні», майстерно виконувати свій вид діяльності). Це висловлення вживають для того, щоб показати професійні знання, уміння навички фахівців, які кваліфіковано працюють на виробництві. В англійській та американській літературі воно вказує на різновидність діяльності механізмів та фахову придатність спеціалістів, наприклад: пральна машинка створена для прання білизни, посудомийна – для миття посуду, вантажівка – для перевезення вантажу. Спеціалісти різних професій мають фахові знання, уміння, навички, здібності, які необхідні для спеціальної сфери діяльності, зокрема: педагоги навчають дітей у школах, університетах; артисти працюють на сцені, виступають з концертами; лікарі лікують хворих, рятують життя людей. Усі вони виконують свою роботу кваліфіковано за певним фахом і відповідно до призначення, тобто вони «на коні».

Розглянемо діалог між двома друзями, проаналізуємо його і підтвердимо значення цього висловлення. Один з них – Піт (Pit), який каже товаришеві: «Добре, що я виріс у сім'ї азартних гравців, усі в моїй родині захоплювалися скачками на конях, гарно їздили верхи і трималися в сідлі, крім мене. І в результаті цього я зібрав досить багато висловлень, що стосуються коней. Один з моїх улюблених – «коні для скачок» («бути на коні»)» (Gunningham G., &



Bell J., 2016, p. 164). Таким чином, Піт зауважив, що він не вміє їздити верхи на коні і не бере участі в азартних іграх, але він є шанувальником мови, фольклору і знавцем цього висловлення.

Інший приклад було знайдено на сторінках веб-сайту в Інтернеті приблизно з таким же значенням: «Мені дали роботу в управлінні статистики, що мені, особисто, вважається надзвичайно нудною. Але я маю досвід з математики і люблю працювати з цифрами. Я повинен робити цю роботу добре, кваліфіковано. Як кажуть – «бути на коні». Таким чином висловлення «Horses for courses» («коні для скачок (для своєї діяльності)», тобто «бути на коні», має два значення, а саме: гарно сидіти в сідлі, тобто вміти управляти конем, брати участь у скачках, а зворотний бік з тінювим підтекстом – мати успіх у професійній діяльності, бути висококваліфікованим спеціалістом, фахівцем.

Розглянемо англомовне висловлення «If you pay peanuts, you get monkeys» («Платиш горіхами (арахісом), отримуєш мавп»). З'ясуємо походження цього висловлення, що допоможе краще зрозуміти його повноцінний смисл і тінювий бік уживання в мовленні. Арахіс належить до олійних культур сімейства бобових, щоб сформувати боби, квіти арахісу опускають у землю, де вони перетворюються у плоди. Це насіння має форму твердого горіха, який зазвичай їдять мавпи, і він символізує дуже невелику суму грошей. Виплачувати платню арахісом означає платити мізерну платню працівникам підприємства. Щодо мавпи, то це невелика тварина, яка живе на деревах у тропічних лісах і зазвичай передбачає дурість, але вона дуже любить їсти саме ці горішки – арахіс.

Наведемо приклад із автентичної літератури, де головна героїня Кріс (Chris) підкреслює, що її улюбленим виразом є: «Платиш арахісом, отримуєш мавп». Це означає, що чим менше платні отримуєш за послугу, тим вона гіршої якості. У розмові із подругою Кріс зізнається: «Я мушу сказати своєму керівникові, що він дуже мало платить мені за роботу, але я не наважуюсь йому про це повідомити» (Gunningham G., & Bell J., 2016, p. 164). Це висловлення вживається в англійській та американській літературі, щоб висвітлити, що люди працюють наполегливо і кваліфіковано, але іноді бояться сказати правду своєму керівникові, який платить мізерну зарплату, бо він жадібний і скупий. Можливо, вони не хочуть вимагати більшої платні, оскільки відчувають прогалини у своїх знаннях і не впевнені у своїх здібностях і кваліфікації. Натомість це висловлення вказує на якість виконання послуг: якщо послугу здійснено некваліфіковано, тоді і сплачено менше. Якщо на виробництві працюють некомпетентні та некваліфіковані працівники, тому його керівництво не оцінює роботу своїх спеціалістів належним чином. Фахівці, які оцінюють свої знання, уміння, навички на вищій рівень, зазвичай змінюють місце роботи, навіть їдуть до інших міст, щоб отримати вищу зарплату (The Free Dictionary, 2018).

Таким чином, ми з'ясували, що висловлення «платиш арахісом, отримуєш мавп» переважно вживається з негативним значенням, щоб закликати керівників підприємств платити працівникам вищу заробітну плату за якісно виконану роботу і висміяти тих, хто платить гроші своїм підлеглим за високий рівень знань, умінь, навичок у професійній діяльності. Цей вислів широко поширений у Великобританії, де його вживають із тінювим смислом, щоб висміяти мізерну платню, отриману фахівцем за професійно виконану роботу.

Цікавим є висловлення «Why have a dog and bark yourself?» («Чому маєш собаку і гавкаєш сам?»), що вживають у мовленні з метою підкреслити, що фахова й обізнана людина у свої справі використовує інших для виконання поставленого завдання. Натомість навіть витратити свої сили і час, коли можна попросити товариша, подругу, ще когось, хто це зробить і зробить навіть трохи краще. Скористаємося прикладом з автентичної літератури, що вказує саме на основне значення цього висловлення. Головна героїня Лінн (Lynn) зазначає, що це її улюблене висловлення, вона запозичила його в матері і вживає у своїй розмові, діяльності, оскільки не дуже працелюбна людина. Лінн повідомляє, що має на підприємстві працівників, яких може попросити про послугу. На виробництві склалась ситуація, що терміново потрібно подати оголошення щодо розпродажу товарів, термін дії яких скоро завершується. На прохання виконати потрібну справу вона відповіла: «Нехай Кейт (Kate) напише це оголошення». Попри те, що Лінн працює у відділі реклами, вона звернулася до подруги виконати завдання. Висловлення «Чому маєш собаку і гавкаєш сам?» має і тінювий бік у спілкуванні. Так, до прикладу, хлопець Кейт – «фантастичний кухар», але дівчина часто готує сама, тому її запитують: «Чому ти сама готуєш?». Наразі вона відповідає: «Чому маєш собаку і гавкаєш сама» (Gunningham G., & Bell J., 2016, p. 164). Цей приклад відображає те, що Кейт, можливо, і не дуже добре готує (порівняно із хлопцем-кухарем), але вона хоче справу виконати самостійно і не турбувати інших, бо їй подобається готувати і вона не любить просити про допомогу.

Наступні наші приклади висвітлюють приблизно те ж значення. У барі відпочивала компанія молодих людей і одна дівчина хотіла віднести посуд, але їй заперечили: «Просто залиште келихи на столі – співробітники бару їх заберуть. Зрештою, «Чому маєш собаку і гавкаєш сам?». Еллен (Ellen) розповідає своїй подрузі: «Прибиральниця кожного вівторка прибирає в мене в квартирі, зокрема витирає пил, миє підлогу, але я завжди її перемиваю. Джейн (Jane) каже подрузі: «Не будь дурною, Еллен, чому маєш собаку і гавкаєш сама?» (The Free Dictionary, 2018).

Таким чином, висловлювання «Чому маєш собаку і гавкаєш сам?» широко використовується в усному мовленні, зокрема в розмовах між керівниками, які можуть виконувати роботу самостійно і кваліфіковано, але доручають її виконання своїм підлеглим не тому, що бракує у них часу, а тому, що не дуже люблять працювати. Інший бік цього висловлення вказує на працю обслуговуючого персоналу, зокрема прислуги. Символ собака характеризує кваліфікованого і знаючого фахівця, такого, що вже «з'їв собаку» і має невичерпний досвід у професійній діяльності.

Висловлення «Let's cross that bridge when we come in» («Перейдемо той місток, коли до нього підійдемо») не дуже вживається британцями в розмові, проте люди – не носії англійської мови – у захопленні від його значення. Це висловлення вживають, щоб застерегти, що не варто планувати заздалегідь виконання дії, коли важко передбачити її результат. Саме слова Клавдії (Claudia) підкреслюють таке значення: «Ну, простіше кажучи, вам не варто хвилюватися про стан справи, виконання дії якої не можете передбачити у майбутньому» (Gunningham G., & Bell





J., 2016, p. 164). Наведемо кілька прикладів, що підкреслюють таке тлумачення і вказують на застереження та непередбачений результат подій у подальшому.

Молоде подружжя зібралось у подорож. Красивий і витончений юнак Алан (Alan) запитує: «Де ми зупинимось сьогодні ввечері?» Його супутниця Джейн (Jane) поважно й дотепно відповідає: «У наступному місті». Алан на те: «Що будемо робити, якщо не буде місць у готелі і вони будуть перенаповнені?» Джейн у відповідь: «Перейдемо той місток, коли до нього підійдемо» (The Free Dictionary, 2018).

У відділку поліції не можуть відкрити кримінальної справи через відсутність доказів і молодий офіцер, що проходить практику Мартін (Martin), запитує: «Я гадаю, якщо дійсно з'явиться більше доказів, нам, можливо, доведеться розглянути питання про повторне відкриття справи, чи не так?». «Ну, ну», – відповідає досвідчений полковник Кроуфорд (Crawford). – «Перейдемо той місток, коли до нього підійдемо».

Підліток-хлопчик запитує в мами: «Чи зможу я стати солдатом, коли виросту?» Мама відповідає: «Перейдемо той місток, коли до нього підійдемо» (The Free Dictionary, 2018).

Таким чином, висловлювання «Перейдемо той місток, коли до нього підійдемо» вживається, щоб підкреслити думку, яка висвітлює смисл, що не все можна планувати заздалегідь, особливо ті справи, події, результат яких важко передбачити в подальшому.

Це висловлення вживають викладачі протягом навчального процесу, коли вони добирають навчальний матеріал, адаптують його, намагаються доступно пояснити і донести потрібну інформацію до розуміння студентів, але юнаки та дівчата не завжди докладають своїх зусиль, щоб вивчити його або вчасно виконати завдання. Таким чином викладачі говорять: «Перейдемо той місток, коли до нього підійдемо», тобто дочекаємось семінарських занять, сесії, коли студенти докладуть максимум зусиль, щоб опанувати навчальним матеріалом і дати ґрунтовні відповіді на поставлені завдання.

Заслугує на увагу висловлення «If you fly with crows, you'll get shot with the crows» («Якщо летиш з воронами, будеш застрелений з воронами»), що часто вживається у спілкуванні і підкреслює високий рівень ризику, небезпеки або ймовірності вигоди, винагороди. Це висловлення застерігає, що потрібно вчасно зупинитись, переосмислити свої вчинки, якщо потрапили до нехорошої компанії. Вважливо вибрати компанію людей, які дотримуються принципів чесності, доброти, справедливості. Таким чином, вибір компанії і друзів – це дуже важливо, бо, ідучи по життю разом із хорошими людьми, ми намагаємось рівнятися на них, переймаємо манери спілкування і поведінки. Найбільша проблема юнацтва в тому, що молоді люди не дуже полюбляють критику і прислухаються до неї, а намагаються відстоювати власну думку, за прикладом більшості своїх однолітків. І внаслідок цього, зокрема невдалого вибору компанії, потрапляють до групи людей із поганими манерами. Їм подобається бути серед «крутих» хлопців та дівчат, вони в захопленні від спілкування з ними, але з часом розуміють, що спілкування з такими друзями призводить до грубого і неадекватного впливу на них. Проте не так легко залишити таку компанію людей, тому і говорять: «Якщо летиш з воронами, будеш застрелений з воронами».

Символ ворон вибрано тому, що це міфічний птах, який символізує вітер, морок зла і лиха і водночас сонячне добро і мудрість. У англійській мові розрізняють цих птахів, зокрема ворона (crow) і ворон (raven) тому, що ворон не є «чоловік ворони», а окремих вид птахів, якому притаманні риси жіночої і чоловічої статі. Зазвичай ворон живе зграями в лісах, степах, горах і пустелях, саме тому його вважають мешканцем глухих місць. Натомість ворона (ворони) заселяють усі дерева парків і будинків, часто б'ються і влаштовують свої пташині галасливі суперечки та бійки.

Розглянувши деякі англійські висловлення, варто звернути увагу на українські приказки, прислів'я, які відображають характер носіїв мови, їх етнічні особливості, історію країни та її народу. Це допомагає українцям відчувати подих власної долі, історію розвитку мови, за допомогою якої можна вживати висловлення, вести розмову на будь-яку тему, передати колорит народу і нації. Українські висловлення мелодійні, вони вишиті різнобарвними кольорами: цвітом вишні та яблуні, маргариток і калини. Найпоширеніші з них вживаються в навчальному процесі, щоб підкреслити статус викладача та студентів, обов'язки педагогів і зобов'язання молодих людей, зокрема ставлення до викладання і вивчення навчальної дисципліни та опанування навчальним матеріалом.

Розглянемо одне з найпоширеніших з-поміж викладачів і студентів висловлення «Назвався грибом – стрибай до кошика», яке вживається як у повсякденному мовленні, так і в навчальному процесі. Основний смисл цього висловлення підкреслює реальну занятість людей у суспільстві, зокрема збирання грибів та приготування смачних страв. У навчальному процесі його вживають, з одного боку, щоб висвітлити роль викладача, його педагогічну діяльність, зокрема вміння викладати і пояснити навчальний матеріал, а з іншого – ґрунтовне опанування студентами навчальною інформацією. Якщо обрано професію вчителя, значить, потрібно належним чином навчати молодь, обрано професію лікаря – професійно лікувати хворих, а студентам – ґрунтовно опанувати навчальним матеріалом, бо вони саме ті «гриби», хто повинен зануритися в інформаційний потік – стрибнути до кошика знань.

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

Підсумовуючи вищезазначені англійські висловлення, варто виокремити їх важливу роль у формуванні і розвитку мовленнєвих навичок студентів, бо вони збагачують будь-яку мову, сприяють розвитку комунікативних умінь, розвивають і формують думки молодих людей. Висловлення вживаються для вираження думок, приховування витонченого смислу, зокрема, щоб замінити думку і переосмислити її важливість, досягати взаєморозуміння у спілкуванні. Висловлення, зокрема англійські, мотивують студентів до ґрунтовного опанування навчальним матеріалом з певної дисципліни, творчого мислення, переосмислення інформації, зокрема розуміння основного і тінювого їхнього смислу.

**СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

- Admin. Sentence vs Utterance. Difference between sentence and utterance (February 19, 2015). Retrieved from: <https://www.differencebetween.com/difference-between-sentence-and-vs-utterance/>
- Upen, B.A. What is an utterance. Difference between sentence and utterance (August 26, 2018). Retrieved from: <http://pediaa.com/difference-between-sentence-and-utterance>
- Gunningham, G., & Bell, J. Dialogues. (2016). Fase2fase. Cambridge.
- The Free Dictionary. (2018). Horses for courses. Retrieved from: <http://idioms.thefreedictionary.com/If+you+pay+peanuts,+you+get+monkeys>
- The Free Dictionary. (2018). Horses for courses. Retrieved from: <http://idioms.thefreedictionary.com/Why+keep+a+dog+and+bark+yourself>
- The Free Dictionary. (2018). Horses for courses. Retrieved from: <http://idioms.thefreedictionary.com/cross+that+bridge+when+one+comes+to+it>

*Статтю подано до редколегії* 10.09.2019 р.

*Рекомендовано до друку* 02.10.2019 р.

**Оксана Кондур,**

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

**Oksana Kondur,**

Doctor of pedagogical sciences, Associate Professor,  
Dean of the Teacher's Training Department,  
Vasyl Stefanyk Precarpathian National University  
(Ivano-Frankivsk, Ukraine)  
*oxikon13@gmail.com*  
ORCID: 0000-0001-9342-1127

**Валерій Ратушняк,**

кандидат фізико-математичних наук,  
викладач інформатики,  
Коломийський економіко-правовий коледж  
(м. Коломия, Україна)

**Valerii Ratushniak,**

Candidate of Physics and Mathematics Sciences,  
Teacher of computer science,  
Kolomyja College of Economics and Law  
(Kolomyja, Ukraine)  
*rval@gmail.com*

УДК 378.146

## СУЧАСНІ ТЕХНОЛОГІЇ КОНТРОЛЮ ЗНАНЬ ТА ВМІНЬ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ

**Анотація.** У статті проведено аналіз сучасного тлумачення поняття «контроль знань». До основних функцій контролю знань і вмінь здобувачів освіти належать навчальна, діагностична, стимулювальна, виховна функція оцінки. Надзвичайне значення має управлінська функція. Оскільки, окрім перевірки рівня засвоєння навчального матеріалу, контроль важливий для ухвалення рішень з оптимізації освітнього процесу.

Види контролю знань та вмінь класифікують залежно від місця в процесі досягнення дидактичної мети освітньої діяльності. Для збільшення ефективності навчання варто практикувати різні способи організації контролю. Адже правильна та раціональна організація контролю знань та вмінь сприяє вчасному виявленню прогалин у знаннях і вміннях здобувачів освіти, визначенню рівня готовності їх до засвоєння нового матеріалу, формуванню в них навичок самоконтролю.

До найефективніших методів контролю знань належать тестові форми. За сучасного стану розвитку технологій їх застосовують з використанням тестових оболонок стаціонарного типу або на онлайн-платформах.

Набувають поширення хмарні сервіси, які дозволяють залучати дистанційно широкі аудиторії та проводити оцінювання рівня знань і вмінь у реальному часовому режимі. Такі засоби рекомендуємо використовувати з урахуванням особливостей як фахових, так і регіональних (наприклад, для студентів нестационарної форми навчання з віддалених гірських регіонів).

**Ключові слова:** сучасні технології, контроль, контроль знань, контроль навичок, ресурси, заклад вищої освіти.

## THE MODERN TECHNOLOGIES FOR THE CONTROL OF KNOWLEDGE AND SKILLS OF EDUCATION RECIPIENTS

**Abstract.** The article analyzes the modern interpretation of the concept of "knowledge control". The main functions of control of knowledge and skills of the educational recipients are educational, diagnostic, stimulating, educational functions, function of assessment. The management function is of paramount importance. In addition to controlling the level of learning, it is important to make decisions about optimizing the educational process.





Types of control knowledge and skills are classified according to place in the process of achieving the didactic goal of educational activities. To increase the effectiveness of training, it is necessary to practice different ways of organizing control. Because proper and rational organization of control of knowledge and skills contributes to identifying gaps in the knowledge and skills of the learners, determining their level of readiness to learn new material. Control also forms students' self-control skills.

Testing is an effective way to control knowledge. The current state of technology development tests are set using test shells of the stationary type or on online platforms.

Cloud services are spreading. They allow you to reach remote audiences and evaluate real-time knowledge and skills.

We recommend using cloud technologies for professional and regional specialties (for example, for students of non-stationary form of study from remote mountain regions).

**Keywords:** modern technologies, knowledge control, skills control, online resources, higher education institution.

## ВСТУП

**Постановка проблеми.** На сучасному етапі побудова та управління освітньо-виховним процесом неможливі без використання новітніх інформаційних, інтерактивних і мультимедійних технологій. Застосування інноваційних технологій у процесі проведення контролю знань студентів порівняно з традиційними формами контролю здійснюється оперативніше та ефективніше. Особливо важливе застосування інформаційних технологій під час дистанційного контролю набутих знань та вмінь здобувачів освіти, які живуть/працюють віддалено від закладу вищої освіти. На сьогодні є багато цифрових та онлайн-ресурсів, які рекомендуємо застосовувати.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Поняття «контроль знань» трактується науковцями як «спосіб перевірки навчання і діяльності педагогічних кадрів» (С.У. Гончаренко (Гончаренко С., 2012, с. 182)), «перевірка чогось, принцип зворотного зв'язку; має освітнє, виховне і розвиваюче значення» (С.П. Максимюк, (Максимюк С., 2005, с. 182)); «контроль за навчанням - постійний нагляд, спостереження і перевірка успішності знань учнів з метою отримання об'єктивної інформації про навчально-виховний процес» (Н. П. Волкова (Волкова Н., 2007, с. 406)); як педагогічне поняття, що означає «це усвідомлене, планомірне спостереження та фіксацію вербальних і практичних дій вихованців з метою з'ясування рівня набуття ними соціального досвіду, опанування програмного матеріалу, оволодіння теоретичними і практичними знаннями, навичками й уміннями та формування в них певних особистісних і професійних рис» (В.В. Ягулов (Ягулов В., 2003, с. 182)); «установлення зворотного зв'язку, тобто отримання викладачем інформації про результати навчальної діяльності студентів і прийняття рішення про характер наступної діяльності в залежності від цієї інформації» (В.В. Кудіна та ін. (Кудіна В., Соловей М., & Спіцин Е., с. 182)); «контроль знань, умінь та навичок - це перевірка результативності процесу вирішення навчально-виховних завдань, кожне з яких характеризується дидактичною завершеністю» (М. М. Фіцула (Фіцула М., 2002, с. 188)). На думку А. І. Кузьмінського (Кузьмінський А., 2012), термін «контроль знань» часто ототожнюють чи замінюють терміном «перевірка знань». Проте «контроль означає не тільки перевірку, а й оцінювання результатів навчання», що є «складовими єдиного процесу, без яких неможливо уявити педагогічну взаємодію» між вчителем і здобувачем освіти.

## МЕТА І ЗАВДАННЯ ДОСЛІДЖЕННЯ

Мета статті полягає в систематизації видів, форм організації контролю знань та навичок здобувачів освіти та описі можливостей оптимізації цієї ланки освітнього процесу за допомогою сучасних інформаційних технологій.

## РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ

У будь-якій освітній системі найосновніше – це вчитися. Проте освіта не зводиться тільки до отримання знань і навичок. Упродовж навчального періоду відбувається формування загальних та фахових компетентностей у здобувачів освіти. При цьому важлива роль контролю рівня набутих знань, навичок, умінь. До основних функцій контролю належать навчальна, діагностична, стимулювальна, виховна, функція оцінки (рис.1).

Освітня функція: контроль засвоєння знань – одна з передумов забезпечення дієвості й ефективності освітнього процесу; виховна функція: контроль сприяє самоорганізації здобувачів освіти, виховує в них відповідальність, дисциплінованість, наполегливість, працьовитість (Бондар В., 2005); діагностична функція: контроль знань виявляє прогалини в знаннях, причини їх виникнення та сприяє покращенню освітньої діяльності загалом; стимулювальна функція: потреба індивіда в усвідомленні результативності навчання, самореалізації; оцінювальна функція: бажання здобувача освіти отримати кількісні показники своєї освітньої діяльності, порівняння з успіхами інших, стимул до вдосконалення. Таким чином, педагогічна оцінка формує самосвідомість здобувача освіти, вимогливість до себе та інших. У освітньо-виховному процесі всі функції тісно взаємопов'язані та переплетені.

З точки зору теорії менеджменту контроль виконує також функції управління, корегування, планування. Функція управління реалізується керівництвом освітнього закладу в організації освітнього процесу і взаємодії його учасників. Функція корегування носить бінарний характер, оскільки може виражатись в удосконаленні змісту освіти та в трансформації методів і прийомів контролю результатів освітньої діяльності з метою досягнення її адекватності. Функція планування є наслідком двох попередніх задля досягнення ефективності в плануванні подачі та засвоєнні знань, прийомів контролю результативності всіх учасників освітнього процесу.

Залежно від місця в процесі досягнення дидактичної мети види навчального контролю поділяють на: попередній, який проводять перед вивченням нового навчального матеріалу і поєднують з компенсаційним навчанням, яке спрямоване на усунення прогалин у знаннях, уміннях здобувачів освіти; поточний контроль здійснюють у процесі вивчення кожної теми чи кожного заняття і в такий спосіб реалізують навчальні та стимулювальні цілі; тематичний контроль відбувається після вивчення теми, розділу, модуля програми; підсумковий проводиться наприкінці



структурного періоду навчального процесу (чверть, семестр, півріччя, рік, підсумкова атестація на завершення всього циклу навчання).

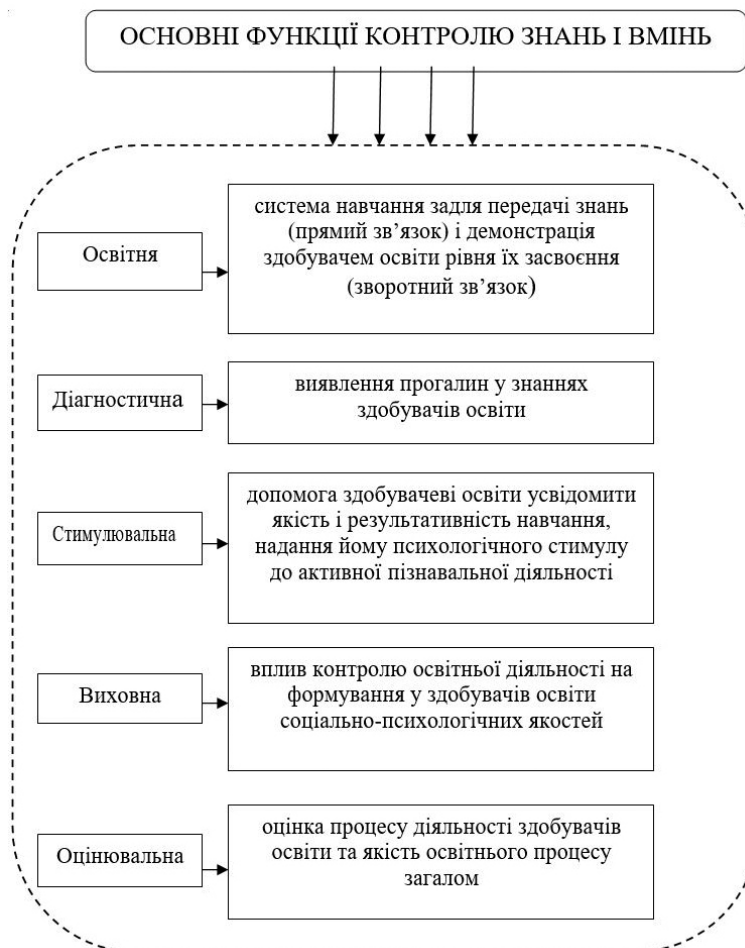


Рис. 1. Функції контролю знань та вмінь здобувачів освіти

Правильна та раціональна організація контролю знань та вмінь сприяє вчасному виявленню прогалин у знаннях і вміннях здобувачів освіти, визначенню рівня готовності їх до засвоєння нового матеріалу, формуванню в них навичок самоперевірки і самоконтролю. Найпоширеніші форми організації за навчальною діяльністю здобувачів освіти наведено на рис.2.

У процесі глобалізації знань та вмінь, посиленні міжнародних взаємодій та зв'язків важливо не тільки формувати в здобувачів освіти основи знань та навичок глобалізації, але й оновлювати форми та види їх контролю. Як стверджує О. Гаврилюк, «основними сучасними технологіями контролю знань, умінь та навичок у закладі вищої освіти є: тестова; модульно-рейтингова; кредитно-трансферна; програмова» (Гаврилюк О., 2018, с. 178).

Із розвитком технологій удосконалюються методи контролю знань і навичок. Серед найоптимальніших методів контролю з точки зору обробки отриманої інформації є тестовий контроль. Ефективність такого виду контролю досягається завдяки формуванню тестів із завдань різного типу: закритих, відкритих, з відповідями у вигляді відображення відповідностей між запитаннями та варіантами відповідей; відтворення правильної послідовності, на порівняння протилежностей; вибір неправильної відповіді серед сукупності правильних, фасетні тестові завдання закритої форми.

Залежно від можливості використання інформаційних технологій педагогічне тестування поділяють на бланкове і комп'ютерне.

Тестова форма контролю набула широкого використання в системах дистанційного навчання. Найпоширенішою є безкоштовна тестова система Moodle (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment). Нею послуговуються понад сотні країн світу. Ця система спроектована відповідно до сучасних освітніх вимог та орієнтована на методи активного навчання. У цій системі можна використовувати тестові завдання різного типу. Перевага системи Moodle у формуванні портфоліо кожного здобувача освіти, у якому містяться всі виконані ним роботи, усі оцінки, наявні коментарі викладачів, повідомлення в чатах/форумах. Система дозволяє вести електронний журнал.

Сучасні можливості дають змогу застосовувати дистанційний контроль знань та вмінь здобувачів освіти за допомогою онлайн-платформ, які можна завантажувати навіть на мобільні пристрої.



фронтальний	<ul style="list-style-type: none"> <li>• задається питання до всіх з метою залучення до обговорення</li> <li>• експрес-контроль значної частини групи (класу)</li> </ul>
груповий	<ul style="list-style-type: none"> <li>• підсумковий контроль всієї групи чи частини</li> <li>• задається питання/завдання окремій групі</li> </ul>
індивідуальний	<ul style="list-style-type: none"> <li>• для ознайомлення з рівнем початкових чи практичних досягнень окремого здобувача освіти</li> </ul>
комбінований	<ul style="list-style-type: none"> <li>• поєднання фронтального, ідивідуального та групового</li> </ul>
самоконтроль	<ul style="list-style-type: none"> <li>• здобувач освіти самостійно визначає свій рівень оволодіння знаннями і навичками</li> </ul>
взаємоконтроль	<ul style="list-style-type: none"> <li>• контроль та оцінювання з боку інших здобувачів освіти, відповідальність за оцінювання колег по навчанню</li> </ul>

Рис. 2. Форми організації контролю за навчальною діяльністю

Схема використання інформаційних та комунікаційних технологій є визначальним чинником набуття знань та навичок серед молоді відділених (у тому числі гірських) регіонів за умов нестационарної форми навчання чи дуальної освіти. Для надання освітніх послуг віддалено можна використовувати хмарні сервіси. Зокрема до таких відноситься Cisco WebEx, завдяки якому проводять онлайн-конференції з аудіо, відеозв'язком і інструментами спільної роботи над документами (завданнями).

Використання в освітній сфері хмарних сервісів Cisco WebEx уможливить: дистанційно демонструвати нові знання; проводити семінари та консультації здобувачів освіти (WebEx Training Center), які перебувають віддалено від закладу вищої освіти, причому одночасно кількох з різних регіонів. При цьому учасники такого онлайн-сеансу одержують спільний доступ до робочого столу, клавіатури і миші, документам MS Office, іншим додаткам, можуть обмінюватись миттєвими повідомленнями, голосувати чи використовувати метод мозкового штурму. За допомогою цього ресурсу можна створювати повноцінні навчальні відеоролики за рахунок можливості запису всього, що відбувається під час аудиторного заняття (лекції, семінару, практичного чи лабораторного заняття).

За допомогою сервісу Collaboration Meeting Room можна підключатись до обговорення не тільки з персонального комп'ютера, мобільного пристрою, але і відео терміналів. Сервіс WebEx Meeting Center можна застосувати для спільної роботи над документами в режимі реального часу, тобто для проведення практичних чи семінарських занять з трансляцією аудіо та відео. Сервіс WebEx Event Center дає можливість проведення лекцій з демонстрацією матеріалів в режимі онлайн для аудиторії до 3000 учасників.

Можливості хмарних сервісів Cisco WebEx є неоціненними при контролі знань і навичок, які потребують демонстрації, зокрема – для здобувачів освіти мистецьких і педагогічних спеціальностей, наприклад з виконавської майстерності, малювання, педагогічної майстерності та ін.

Застосування технологій WebEx у Прикарпатському національному університеті імені Василя Стефаника отримало схвальні відгуки викладачів та здобувачів освіти.

### ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

Аналіз науково-методичної літератури демонструє постійну актуальність контролю знань та вмінь здобувачів освіти з точки зору діагностичної функції, управлінської та самовдосконалення. Інновації в освіті та активне впровадження інформаційних технологій актуалізують проблему контролю знань і навичок здобувачів освіти за умов гірського середовища. Для забезпечення якості освіти важливо до контролю освітньо-практичного рівня здобувачів освіти залучати стейкхолдерів з числа працеводців.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

- Бондар, В. І. (2005). Дидактика. Київ: Либідь.
- Волкова, Н. П. (2007). Педагогіка: Навч. посіб. Вид. 2-ге, перероб., доп. Київ: Академвидав.
- Гаврилюк, О. (2018). Сучасні технології контролю знань студентів з англійської мови в закладі вищої освіти. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології, 7 (81), 174-184.
- Гончаренко, С. У. (2012). Педагогічні закони, закономірності, принципи. Сучасне тлумачення. Рівне: Волинські обереги.
- Кузьмінський, А. І. (2012). Педагогіка вищої школи: навч. посіб. Київ: Знання.
- Кудіна, В. В., Соловей, М. І., & Спіцин, Є. С. (2007). Педагогіка вищої школи. 2-ге вид., допов. і переробл. Київ: Ленвіт.
- Максимюк, С. П. (2005). Педагогіка: Навчальний посібник. Київ: Кондор.
- Фіцула, М. М. (2002). Педагогіка: Навчальний посібник для студентів вищих педагогічних закладів освіти. Київ: Видавничий центр «Академія».
- Ягупов, В. В. (2003). Педагогіка: навч. посібник. Київ: Либідь.

**REFERENCES**

- Bondar, V. I. (2005). Dydaktyka. Kyiv: Lybid.
- Volkova, N. P. (2007). Pedahohika: Navch. posib. Kyiv: Akademvydav.
- Havryliuk, O. (2018). Suchasni tekhnolohii kontroliu znan studentiv z anhliiskoi movy v zakladi vyshchoi osvity. Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii, 7 (81), 174-184.
- Honcharenko, S. U. (2012). Pedahohichni zakony, zakonirnosti, pryntsyipy. Suchasne tlumachennia. Rivne: Volynski oberehy.
- Kuzminskyi, A. I. (2012). Pedahohika vyshchoi shkoly: navch. posib. Kyiv: Znannia.
- Kudina, V. V., Solovei, M. I., & Spitsyn, Ye. S. (2007). Pedahohika vyshchoi shkoly. Kyiv: Lenvit.
- Maksymiuk, S. P. (2005). Pedahohika: Navchalnyi posibnyk. Kyiv: Kondor.
- Fitsula, M. M. (2002). Pedahohika: Navchalnyi posibnyk dlia studentiv vyshchykh pedahohichnykh zakladiv osvity. Kyiv: Vydavnychiy tsentr «Akademiiia».
- Iahupov, V. V. (2003). Pedahohika: navch. posibnyk. Kyiv : Lybid.

*Статтю подано до редколегії* 02.09.2019 р.

*Рекомендовано до друку* 21.09.2019 р.



**Орлова Ганна,**

аспірант Інституту проблем виховання НАПН України  
(м. Київ, Україна)

**Orlova Hanna,**

postgraduate student,  
Institute of Problems on Education of the National  
Academy of Educational Sciences of Ukraine  
(Kyiv, Ukraine)  
*orlova.hanna@gmail.com*  
ORCID ID 0000-0003-0385-2682

УДК [37.091.33:-027.63]:167:159.923.2

## СУЧАСНІ СТАНДАРТИЗОВАНІ ЗАРУБІЖНІ МЕТОДИКИ ДОСЛІДЖЕННЯ Я-КОНЦЕПЦІЇ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

**Анотація.** В статті розглянуто дванадцять найпопулярніших зарубіжних методик дослідження Я-концепції школярів: Опитувальник самооцінки Розенберга, Опитувальник самооцінки Куперсміта, Шкалу дитячої Я-концепції Пірса-Гарріса, Шкалу Я-концепції Теннессі, Профіль самосприйняття для дітей Хартер, Опитувальник самоопису Марша, Профіль самосприйняття для підлітків Хартер, Рисунковий тест самооцінки компетентності та соціального прийняття для дошкільників, Шкалу самооцінки Хейра, Шкалу ситуативної самооцінки Хітертона та Полівого, Багатовимірну шкалу Я-концепції Бракена, Шкалу Я-концепції для дітей Мартінека-Заїчковського. За результатами аналізу встановлено, що всі методики мають добрі показники валідності, надійності та внутрішньої узгодженості. Окремі з них перекладено та адаптовано російською чи українською мовами. Однак в більшості випадків відомості щодо психометричних властивостей адаптованих версій методик авторами не розкриваються. Лише окремі версії методики самосприйняття Хартер представлені у форматі, який дає можливість їх повноцінного практичного застосування. Поряд із цим ряд методик (тест Розенберга та різні версії методики Хартер) мають добрі перспективи впровадження в навчально-виховний процес за належної стандартизації та додаткових досліджень її валідності та надійності.

**Ключові слова:** Я-концепція, молодший шкільний вік, психодіагностика, психометрика.

## MODERN STANDARDIZED METHODS OF MEASURING THE SELF-CONCEPT OF JUNIOR SCHOOL AGE CHILDREN

**Abstract.** The article states that one of the most important tasks of the educational process is the education of a holistic personality, the disclosure of personal potential and the consideration of the individual capabilities of each child. An important prerequisite for this task is the education of a positive self-concept of children, which is the basis of their self-determination, attitude towards themselves, interaction with peers and adults. The self-concept is a rather complex, multi-level personal formation and defines the life path of a person. The process of nurturing the self-concept requires an individual approach to children, which is why high-quality and timely diagnosis of self-concept in schoolchildren, the selection of appropriate methods are important for further education of positive ideas about themselves and self-perception.

The publication states that the study of features of the child's self-concept is of great importance, and therefore the development of appropriate diagnostic methods and techniques. Children come to the first grade with the basics of self-perception and self-concept already laid down in preschool age, on which the individualized education of their I concept in school should be based. Prominent among the methods of research are standardized tests that allow you to quickly study the peculiarities of children's development and to compare the obtained indicators with the normative data in a well-established procedure.

Ukrainian educators and psychologists use techniques developed by both domestic and foreign authors. Domestic and post-Soviet methods are more widespread in the territory of Ukraine, while not all foreign ones have become widespread, which partially limits the diagnostic tools of practitioners.

The article deals with the twelve most popular methods of measuring the self-concept of children: Rosenberg Self Esteem Scale, Self Esteem Inventory, Piers-Harris Children's Self Concept Scale, Tennessee Self Concept Scale, Self Perception Profile for Children, Self Description Questionnaire, Self Perception Profile for Adolescents, Pictorial Scale of Perceived Competence and Acceptance for Young Children, Hare Self Esteem Scale, State Self Esteem Scale, Multidimensional Self Concept Scale, Martinek-Zaichkowsky Self Concept Scale for Children. The analysis shows that all methods have good indicators of validity, reliability and internal consistency. Some of them have been translated and adapted into Russian or Ukrainian. However, in most cases information about the psychometric properties of adapted versions of the methods is not disclosed by the authors. Only several versions of the Harter Self Perception Profile are presented in a format that allows their practical application. In addition, a number of methods (the Rosenberg test and the different versions of the Harter





method) have good prospects for implementation in the educational process with proper standardization and additional studies of validity and reliability.

**Keywords:** self-concept, younger school age, psychodiagnostics, psychometrics.

## ВСТУП

**Постановка проблеми.** Одним із найважливіших завдань освітнього процесу є виховання цілісної особистості, розкриття особистісного потенціалу та врахування індивідуальних можливостей кожної дитини. Важливою передумовою реалізації цього завдання є виховання позитивної Я-концепції дітей, що становить основу їхнього самовизначення, ставлення до себе, взаємодії з ровесниками та дорослими. Я-концепція є достатньо складним, багаторівневим особистісним утворенням та визначає життєвий шлях людини. Процес виховання Я-концепції вимагає індивідуального підходу до дітей, саме тому якісна та своєчасна діагностика Я-концепції у школярів, підбір відповідних методик є важливими для подальшого виховання позитивних уявлень про себе та самосприйняття.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Феномен Я-концепції розкритий такими зарубіжними вченими, як Р. Бернс, В. Джеймс, Е. Еріксон, Ч. Кулі, Дж. Мід, К. Роджерс, З. Фройд, та вітчизняними: К. Абульханова –Славська, Б. Ананьев, М. Боришевський, Л. Божович, Р. Каламаж, І. Кон, О. Жигайло, С. Максименко, А. Налчаджян, О. Соколова, В. Столін, П. Чамата, І. Чеснокова та ін. Методи діагностики Я-концепції висвітлені у працях Л. Головей, О. Молчанової, Н. Радиної, Т. Рум'янцевої, С. Пантілєєва, Е. Терещенкової, А. Фурман, Н. Чернишевої.

**МЕТА І ЗАВДАННЯ ДОСЛІДЖЕННЯ:** систематизувати найпоширеніші стандартизовані зарубіжні методики дослідження Я-концепції школярів та проаналізувати їхні характеристики й психометричні властивості.

**МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ:** у процесі роботи нами використано такі методи дослідження, як теоретико-методологічний аналіз наукових джерел, аналіз та систематизація наукової літератури з метою вивчення методик дослідження Я-концепції школярів та їх основних характеристик.

## РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ

Освітній процес у Новій українській школі базується на принципах педагогіки партнерства. В основі цього підходу лежить співпраця між усіма учасниками цього процесу – учнями, вчителями, батьками. Вперше провідна роль у визначенні того, яким має бути навчання, надається самій дитині. Метою Нової української школи є виховання цілісної, усебічно розвинутої, самостійної, патріотично налаштованої особистості (Концепція Нової української школи, 2016). Очевидно, що досягнення цієї мети неможливе без надання належної уваги Я-концепції дитини.

Я-концепція особистості є динамічною системою уявлень людини про себе. До змісту Я-концепції належать уявлення про здібності та особистісні характеристики індивіда, про можливості взаємодії з іншими людьми та з навколишнім світом, ціннісні уявлення, що впливають на вибудовування поведінки людини. Досвід дитинства визначає подальше формування Я-концепції, вона зазнає змін протягом усього життя особистості, залежно від досвіду в різних сферах, але важливішими періодами, коли її становлення відбувається активно, є дитинство, виховання у сім'ї, період навчання у закладах освіти.

Діти приходять до першого класу з уже закладеними в дошкільному віці основами самосприйняття та самоставлення, на яких і має ґрунтуватись індивідуалізоване виховання їхньої Я концепції в школі. Відтак, неабияку значущість має вивчення особливостей Я-концепції дитини, а отже, і розроблення відповідних діагностичних методів та методик. Чільне місце серед таких методів посідають стандартизовані тести, які дозволяють швидко за усталеною процедурою вивчати особливості розвитку дітей та порівнювати отримані показники з нормативними даними.

Українські педагоги та психологи користуються методиками, розробленими як вітчизняними, так і зарубіжними авторами. На теренах України більш поширеними є вітчизняні методики та методики пострадянського простору, в той час, як не всі зарубіжні набули такого поширення, що частково обмежує діагностичний інструментарій вчителів-практиків. На сьогоднішній день більш поширеними в зарубіжних публікаціях є 15 методик дослідження Я-концепції дітей та підлітків (Butler & Gasson, 2005). Дванадцять з цих методик можуть застосовуватись для дослідження Я-концепції школярів. Узагальнені дані подано в таблиці 1.

Опитувальник самооцінки Розенберга (Rosenberg Self Esteem Inventory) є найбільш популярною методикою дослідження Я-концепції школярів. Остання англійська версія опитувальника видана у 1989 році (Rosenberg, 1989). Опитувальник містить 10 запитань, сформульованих позитивно («Я в цілому задоволений собою», «Я справляюсь із завданнями так само добре, як інші» тощо) чи негативно («Мені нічим гордитися», «Я почуваюсь ні на що не здатним» тощо). Діти мають оцінити запропоновані твердження за чотирибальною шкалою: «погоджуюсь», «скоріше погоджуюсь», «не погоджуюсь». Психометричні властивості методики добре вивчені. Вона має високі показники внутрішньої узгодженості (до 0,88) та ретестової надійності (до 0,85). За задумом автора, методика має лише одну шкалу – самооцінки, однак окремі дослідження вказують на її двофакторну структуру (позитивна самооцінка та схильність до самознецінення). В літературі зустрічаються переклади методики російською та українською мовами, однак відомості щодо психометричних властивостей і навіть авторів перекладених методик не наводяться.

Опитувальник самооцінки Куперсміта (Self Esteem Inventory) є другим за популярністю на Заході та останній раз оновлювався у 2002 році (Coopersmith, 2002). Методика містить 50 тверджень, на які дітям потрібно відповісти «Схоже на мене» чи «Не схоже на мене». Методика має добрі показники внутрішньої узгодженості (до 0,92) та ретестової надійності (до 0,88). За задумом автора, методика має одну узагальнювальну шкалу самооцінки та специфічні шкали, які вимірюють 4 сфери Я-концепції – загальну, соціальну, стосунки вдома, успішність в школі.





Додатково опитувальник містить шкалу нещирості. Результати незалежних досліджень факторної структури опитувальника не збігаються з теоретичними формулюваннями автора. В різних дослідженнях у структурі цього опитувальника виділено 3, 5, 7 чи 9 факторів. У вітчизняній літературі опитувальник не згадується.

Таблиця 1

**Найбільш поширені методики дослідження Я-концепції школярів**

№	Оригінальна назва	Назва адаптації/перекладу, автор, рік (за наявності відомостей)	Вік дітей	Згадування в Google Scholar (к-сть)	Останнє оновлення (рік, автори)
1.	Rosenberg Self Esteem Scale	Шкала самооцінки Розенберга	11+	38600	1989, Rosenberg
2.	Self Esteem Inventory	-	8–15	10300	2002, Coopersmith
3.	Piers-Harris Children's Self Concept Scale	Шкала Пирса — Харриси для изучения Я-концепции, А. Прихожан, 2002	6–22	9480	2018, Piers Shemmassian Herzberg et al
4.	Tennessee Self Concept Scale	Шкала я-концепції Теннессі	7+	8750	1996, Fitts Warren
5.	Self Perception Profile for Children	Методика изучения дифференцированной самооценки у детей младшего школьного возраста, Н. Чернышева, 2005	8–15	7850	2012, Harter
6.	Self Description Questionnaire	-	7–13	7000	1988, Marsh
7.	Self Perception Profile for Adolescents	Самовосприятие подростков, Н. Радина, Е. Терещенкова, 2006	14–18	3850	2012, Harter
8.	Pictorial Scale of Perceived Competence and Acceptance for Young Children	Шкала самооценки компетентности и социального принятия дошкольника, Н. Чернышева, 2012	До 7	3560	1984, Harter Pike
9.	Hare Self Esteem Scale	-	10+	1760	1975, Hare
10.	State Self Esteem Scale	-	-	1750	1991, Heatherton Polivy
11.	Multidimensional Self Concept Scale	-	9–19	1020	1992, Bracken
12.	Martinek-Zaichkowsky Self Concept Scale for Children	-	6–13	105	1977, Martinek Zaichkowsky

Шкала дитячої Я-концепції Пирса-Гарриси (Piers-Harris Children's Self Concept Scale) є ще однією популярною методикою дослідження Я-концепції школярів. Остання редакція методики англійською мовою видана у 2018 році (Piers et al., 2018). Це видання опитувальника містить 58 тестових запитань, на які учні можуть відповісти «Так» або «Ні». Запитання сформовані на основі опитування дітей щодо тем, які їх турбують. Частина тверджень сформульована позитивно («Я сильний», «Я гарно малюю», «В мене гарні очі» тощо), частина – негативно («З мене всі сміються», «Я незграбний», «Я роблю багато поганих речей»). Існує безліч досліджень психометричних властивостей методики, які показують її добру внутрішню узгодженість (до 0,91) та ретестову надійність (до 0,75). Факторна структура методики включає загальний рівень самооцінки та оцінку шести специфічних сфер Я-концепції: поведінку, свободу від тривоги, щастя та задоволення, інтелектуальні здібності й шкільну успішність, тілесні властивості та зовнішність, соціальну адаптацію. Додатково вимірюється схильність давати випадковій або соціально бажаній відповіді.

Російською мовою першу редакцію методики переклала А. Прихожан (2005). Авторка доповнила методику шкалою для виявлення в учнів тенденції давати соціально бажані відповіді. Адаптація методики має 90 запитань, на які дітям пропонується дати відповіді за чотирибальною шкалою: «неправильно», «скоріше неправильно», «скоріше правильно», «правильно». При підрахунках результатів ці відповіді інтерпретуються за двобальною шкалою («+» або «-»). Авторка стверджує, що нею здійснені дослідження валідності та надійності методики, її факторної структури, емпірично встановлено відповідні вікові норми. В публікаціях методики посилять на відповідні дослідження немає. Запропонована авторкою факторна структура методики включає 9 вторинних шкал: поведінка, інтелект та успішність в школі, ситуація в школі, зовнішність та тілесні властивості, тривожність, спілкування, щастя та задоволення, становище в сім'ї, впевненість у собі.



Шкала Я-концепції Теннесі (Tennessee Self Concept Scale) останній раз оновлювалась у 1996 році (Fitts & Warren, 1996). Методика містить 82 твердження, які дітям потрібно оцінити за 5 бальною шкалою від «завжди не правильно» до «завжди правильно». Приклади таких тверджень: «Я ніхто», «Я ставлюсь до своїх батьків достатньо добре», «Я приваблива людина», «Інколи я думаю про речі, надто погані, щоб про них розказувати» тощо. Існує дві версії опитувальника – для дітей та для дорослих. Методика має добрі показники внутрішньої узгодженості (до 0,92) та ретестової надійності (до 0,90). Методика має 4 шкали для контролю валідності результатів (неузгодженість результатів, самокритичність, бажання здаватись хорошим, схильність до крайнощів), 2 загальні шкали (самооцінки та внутрішнього конфлікту), 6 шкал за різними сферами я-концепції (фізична, моральна, особиста, сімейна, соціальна, навчальна), 3 додаткові шкали (ідентичність, задоволення, поведінка). Тобто, методика має доволі складну структуру. Однак емпіричні дослідження із застосуванням факторного аналізу не підтверджують факторну структуру, запропоновану авторами методики. Методика згадується в україномовній та російськомовній літературі, однак публікацій її перекладу нами не знайдено.

Профіль самосприйняття для дітей Хартер (Self Perception Profile for Children) останній раз оновлювався у 2012 році (Harter, 2012b). Методика складається з 36 пар тверджень, які дітям пропонується оцінити за розробленою авторкою спеціально для цього опитувальника шкалою структурованих альтернатив.

Кожне завдання тесту складається з двох альтернатив, наприклад: «Деякі діти часто забувають те, що вони вчать» та «Інші діти легко все запам'ятовують». Спершу дитина має обрати, на яку категорію дітей вона схожа. Потім дитина має оцінити, наскільки вона схожа на дітей цієї категорії, обравши з двох варіантів: «Дещо схоже на мене» та «Дуже схоже на мене». За задумом авторки, такий підхід має зменшити вплив на дітей схильності давати соціально бажані відповіді.

Методика Хартер має добрі показники внутрішньої узгодженості (до 0,91). Результатів досліджень ретестової надійності авторка не повідомляє, що зумовлено нестійкістю Я-концепції як явища. Результати факторного аналізу методики в цілому збігаються із запропонованою авторкою шкальною структурою. Методика містить узагальнювальну шкалу самооцінки та 5 субшкал: навчальної, соціальної, спортивної, фізичної та поведінкової компетентності.

У 2005 році Н. Чернишева представила російський переклад методики Хартер, яку авторка назвала «Методика изучения дифференцированной самооценки у детей младшего школьного возраста» (Чернышева, 2005). Переклад містить 28 пар тестових тверджень, які дітям необхідно оцінити за шкалою структурованих альтернатив Хартер. Підрахунок результатів здійснюється за 4 шкалами – пізнавальної компетентності, компетентності у спілкуванні з однолітками, компетентності у позакласній діяльності, загального самоприйняття.

Опитувальник самоопису Марша (Self Description Questionnaire). Опитувальник містить 136 тверджень, які дітям пропонується оцінити за восьмибальною шкалою від «Зовсім неправильно» до «Цілоком правильно». Методика має добру внутрішню узгодженість (в середньому – 0,89). Показники ретестової надійності невідомі. Факторна структура опитувальника включає один загальний показник самооцінки та 12 специфічних: математичні здібності, вербальні здібності, успішність в навчанні, креативність, успіхи в спорті, зовнішність, стосунки з однолітками, стосунки з однолітками протилежної статі, стосунки з батьками, духовність, чесність, емоційна стабільність.

Профіль самосприйняття для підлітків Хартер (Self Perception Profile for Adolescents) оновлений у 2012 році (Harter, 2012a). Методика є розширеною версією Профіля самосприйняття для дітей Хартер, а отже? має подібну структуру запитань та добрі психометричні властивості. Всього методика містить 45 пар тверджень, має одну загальну шкалу самооцінки та 8 специфічних шкал – навчальної, соціальної, спортивної, професійної компетентності, зовнішнього вигляду, привабливості, поведінки, дружби.

Російською мовою методику переклали та адаптували Н. Радіна та О. Терещенкова (2006). Структура методики в цілому відповідає оригіналу. Даних щодо психометричних властивостей методики нами не знайдено.

Рисунковий тест самооцінки компетентності та соціального прийняття для дошкільників (Pictorial Scale of Perceived Competence and Acceptance for Young Children) опублікований в 1984 році (Harter & Pike, 1984). Методика є адаптацією Профілю самосприйняття для дітей Хартер для дітей, які не вміють читати. Тест складається з 24 пар картинок. На одній картинці з пари зображено компетентну дитину, на другій – некомпетентну. Дітям зачитується опис картинок та пропонується обрати, який з персонажів більш схожий на них. Наприклад, на одній парі картинок зображено дівчинку, що складає пазли. На першій картинці з пари пазл складений, на другій – розкиданий. Підписи до картинок: «Дитина добре складає пазли» та «Дитина не дуже добре складає пазли» відповідно. Обрану картинку з пари дитина може оцінити за двобальною шкалою: «Дещо схоже на мене» та «Дуже схоже на мене».

Методика має достатні показники внутрішньої узгодженості (до 0,84). Дані про ретестову надійність не наводяться. До факторної структури методики входить 4 шкали: когнітивна компетентність, фізична компетентність, прийняття однолітками та прийняття матір'ю.

Російськомовна адаптація методики опублікована в 2012 році Н. Чернишевою (Чернышева, 2012). Адаптація відповідає оригіналу. Авторка повідомляє про добру внутрішню узгодженість методики (0,85) та наводить відомості щодо її конвергентної валідності.

Шкала самооцінки Хейра (Hare Self Esteem Scale) опублікована в 1975 році (Hare, 1975). Методика містить 30 тверджень, які дітям мають оцінити за чотирибальною шкалою: «Не погоджуюсь», «Скоріше не погоджуюсь», «Скоріше погоджуюсь» та «Погоджуюсь». Методика має прийнятну ретестову надійність (до 0,74). Оцінка внутрішньої узгодженості авторами не проводилась. Факторна структура методики охоплює три компоненти: самооцінку в школі, вдома та в стосунках з друзями. Методика згадується в поодиноких україномовних та російськомовних працях.



Шкала ситуативної самооцінки Хітертона та Полівого (State Self Esteem Scale) опублікована у 1991 році та спрямована на дослідження особливостей ставлення дітей до самих себе «тут і тепер» (Heatherton & Polivy, 1991). Методика містить 20 тверджень, які діти мають оцінити за п'ятибальною шкалою від «Точно ні» до «Точно так». Методика має добру внутрішню узгодженість (до 0,92) та достатню ретестову надійність (до 0,72). Варто зазначити, що за задумом авторів методика має вимірювати нестійку в часі характеристику, відтак вимог до ретестової надійності автори не ставлять. Емпірично підтверджена факторна структура методики містить один загальний показник самооцінки та три специфічні – самооцінку продуктивності, соціальну самооцінку та самооцінку зовнішності. У вітчизняній літературі методика не згадується.

Багатовимірний шкала Я-концепції Бракена (Multidimensional Self Concept Scale) опублікована у 1992 році. Методика містить 150 тверджень, які учням пропонується оцінити за чотирибальною шкалою від «зовсім не погоджуюсь» до «цілком погоджуюсь». Дослідження психометричних властивостей методики показують її добру внутрішню узгодженість (до 0,99) та ретестову надійність (до 0,90). Методика оцінює Я-концепцію особистості за загальним показником та 6 специфічними показниками: соціальним, компетентнісним, афективним, навчальним, сімейним та фізичним. Результати факторного аналізу методики збігаються з теоретичними формулюваннями автора. У вітчизняній літературі методика не згадується.

Шкала Я-концепції для дітей Мартінека-Заїчковського (Martinek-Zaichkowsky Self Concept Scale for Children) опублікована в 1977 році. Тест є невербальним та культурно незалежним. Методика може застосовуватись до дітей, які не вміють читати. Дітям пропонується пари картинок, з яких вони мають обрати ту, яка найбільше схожа на них. Наприклад, на першій картинці з дванадцятої пари зображено жінку, яка дає зубну щітку та пасту похмурій дівчинці, яка пручається. На другій картинці з цієї пари зображено дівчинку, яка самостійно чистить зуби. Методика має добру внутрішню узгодженість (до 0,92). Інформація про ретестову надійність методики відсутня. Методика проектувалась як однофакторний інструмент для визначення загального рівня самооцінки, однак в дослідженні показана п'ятифакторна структура методики з такими компонентами: задоволення, ситуація в сім'ї, здібності в спорті, особистість, поведінка в школі. У вітчизняній літературі методика не згадується.

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

У вітчизняній літературі зарубіжні методики дослідження Я-концепції школярів висвітлені в недостатньому обсязі, у більшості випадків відомості щодо психометричних властивостей адаптованих версій методик не розкриваються. При цьому адаптувались переважно застарілі версії методик. Лише окремі версії методики самосприйняття Хартер представлені у форматі, який дозволяє їх повноцінне практичне застосування.

Водночас варто відзначити ті методики, які за належного доопрацювання мають добрі перспективи впровадження в практику навчально-виховної діяльності. В першу чергу йдеться про методику Розенберга, яка вже перекладена українською, однак потребує стандартизації, нормалізації та валідації. Методика є загальнонавчальним світовим стандартом, вимагає мінімум зусиль для проведення та розповсюджується під вільною ліцензією. Також під вільною ліцензією розповсюджується методика Хартер, яку варто оновити, а також стандартизувати й здійснити дослідження її валідності та надійності. Впровадження цієї методики в практику діяльності дозволить вивчати Я-концепцію дітей більш поглиблено та якісно.

Таким чином, дослідження Я-концепції молодших школярів може ефективно здійснюватися за умови використання надійних апробованих методик. Дослідження не вичерпало усіх можливостей і потребує проведення констатувальних зрізів, їх аналізу та глибокого вивчення з метою розробки й впровадження особистісно орієнтованої технології виховання Я-концепції.

#### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

- Концепція Нової української школи (2016). URL: <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf>
- Прихожан, А. М., Толстух, Н. Н. (2005). Психология сиротства. Санкт-Петербург: Питер.
- Радина, Н. К., Терещенкова, Е. Ю. (2006). Личностный опросник С. Хартер – психодиагностический инструмент нового поколения для изучения персональной идентичности подростка. Психология и школа, 4, 3-20.
- Чернышева, Н. (2005). Характер младшего школьника. Москва: Наука, Флинта.
- Чернышева, Н. С. (2012). Шкала самооценки компетентности и социального принятия дошкольника (С. Хартер и Р. Пайк). Вестн. КРАУНЦ Гуманитарные науки, 2 (20), 155 – 164.
- Bracken, B. A. (1992). Multidimensional Self Concept Scale. Austin, TX: Pro-Ed.
- Butler, R. J., & Gasson, S. L. (2005). Self esteem/self concept scales for children and adolescents: A review. Child and Adolescent mental health, 10 (4), 190-201.
- Coopersmith, S. (2002). Revised Coopersmith self-esteem inventory manual. Redwood City: Mind Garden.
- Gilberts, R. (1983). The evaluation of self-esteem. Family & Community Health, 6 (2), 29-49.
- Hare, B.R. (1975). The HARE general and area-specific (school, peer, and home) self esteem scale. Unpublished manuscript, Department of Sociology, SUNY Stony Brook, Stony Brook, New York.
- Harter, S. (2012a). Self-perception profile for adolescents: Manual and questionnaires. Denver, CO: University of Denver, Department of Psychology.
- Harter, S. (2012b). Self-perception profile for children: manual and questionnaires (grades 3-8). Denver, CO: University of Denver.
- Harter, S., Pike, R. (1984). The Pictorial Scale of Perceived Competence and Social Acceptance for Young Children. Child Development, 55 (6), 1969-1982.
- Heatherton, T. F., & Polivy, J. (1991). Development and validation of a scale for measuring state self-esteem. Journal of Personality and Social psychology, 60 (6), 895.



- Hoffman, R. G., Davis, G. L., & Nelson, K. S. (1988). Factor analysis of the Tennessee Self-Concept Scale in an adolescent sample. *Educational and psychological measurement*, 48 (2), 407-417.
- Piers, E.V. Shemmassian, S.K Herzberg, D.S, & Harris, D.B (2018). *Piers-Harris Self-Concept Scale – Third Edition (Piers-Harris 3)*. Los Angeles, CA. Western Psychological Services.
- Rosenberg, M. (1989). *Society and the adolescent self- image*. Revised edition. Middletown, CT: Wesleyan University Press.
- Fitts, W. H., & Warren, W. L. (1996). *Tennessee self-concept scale: TSCS-2* (p. 118). Los Angeles: Western Psychological Services.

## REFERENCES

- Kontesptsiiia Novoi ukrainskoi shkoly. (2016). Retrieved from: <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf>
- Prijhozhan, A. M., Tolstykh, N. N. (2005). *Psikhohiia sirotstva*. St. Petersburg: Piter.
- Radina, N. K., Tereshchenkova, E. Yu. (2006). Lichnostnyi oprosnik S. Kharter – psikhodiagnosticheskii instrument novoho pokoleniia dlia izucheniia personalnoi identichnosti podrostka. *Psikhohiia i shkola*, 4, 3-20.
- Chernysheva, N. S. (2005). *Kharakter mladsheho shkolnika*. M. : Nauka, Flinta.
- Chernysheva, N. S. (2012). Shkala samoosnki kompetentnosti i sotsialnoho priniatii doshkolnika (S. Kharter, R. Paik). *Vestn. KRAUNTS Gumanitarnye nauki*, 2 (20), 155-164.
- Bracken, B. A. (1992). *Multidimensional Self Concept Scale*. Austin, TX: Pro-Ed.
- Butler, R. J., & Gasson, S. L. (2005). Self esteem/self concept scales for children and adolescents: A review. *Child and Adolescent mental health*, 10 (4), 190-201.
- Coopersmith, S. (2002). *Revised Coopersmith self-esteem inventory manual*. Redwood City: Mind Garden.
- Gilberts, R. (1983). The evaluation of self-esteem. *Family & Community Health*, 6 (2), 29-49.
- Hare, B.R. (1975). *The HARE general and area-specific (school, peer, and home) self esteem scale*. Unpublished manuscript, Department of Sociology, SUNY Stony Brook, Stony Brook, New York.
- Harter, S. (2012a). *Self-perception profile for adolescents: Manual and questionnaires*. Denver, CO: Univeristy of Denver, Department of Psychology.
- Harter, S. (2012b). *Self-perception profile for children: manual and questionnaires (grades 3–8)*. Denver, CO: University of Denver.
- Harter, S., Pike, R. (1984). The Pictorial Scale of Perceived Competence and Social Acceptance for Young Children. *Child Development*, 55 (6), 1969-1982.
- Heatheron, T. F., & Polivy, J. (1991). Development and validation of a scale for measuring state self-esteem. *Journal of Personality and Social psychology*, 60 (6), 895.
- Hoffman, R. G., Davis, G. L., & Nelson, K. S. (1988). Factor analysis of the Tennessee Self-Concept Scale in an adolescent sample. *Educational and psychological measurement*, 48 (2), 407-417.
- Piers, E.V. Shemmassian, S.K Herzberg, D.S, & Harris, D.B (2018). *Piers-Harris Self-Concept Scale – Third Edition (Piers-Harris 3)*. Los Angeles, CA. Western Psychological Services.
- Rosenberg, M. (1989). *Society and the adolescent self- image*. Revised edition. Middletown, CT: Wesleyan University Press.
- Fitts, W. H., & Warren, W. L. (1996). *Tennessee self-concept scale: TSCS-2* (p. 118). Los Angeles: Western Psychological Services.

*Статтю подано до редакції* 12.09.2019 р.  
*Рекомендовано до друку* 02.10.2019 р.



**Тетяна Пантюк,**

доктор педагогічних наук, професор кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти, Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка (м. Дорогобич, Україна)

**Tetyana Pantyuk,**

Ph D hab. (Pedagogy), Professor, Professor of the Department of General Pedagogics and Preschool Education, Drohobych State Pedagogical University of Ivan Franko (Drohobych, Ukraine)  
*pantyuk@bigmir.net*  
ORCID ID 0000-0003-0672-9663

**Марія Ярушак,**

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти, Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка (м. Дорогобич, Україна)

**Maria Yarushak,**

Ph. D.(Pedagogy), Associate Professor Professor of the Department of General Pedagogics and Preschool Education, Drohobych State Pedagogical University of Ivan Franko (Drohobych, Ukraine)  
*m.yarushak@gmail.com*  
ORCID ID 0000-0003-1639-0579

**Наталія Прейс,**

кандидат медичних наук, старший викладач кафедри анатомії, фізіології та валеології, Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка (м. Дорогобич, Україна)

**Nataliya Preys,**

Ph. D. (Medical), Senior Lecturer in the Department of Anatomy, Physiology and Valeology, Drohobych State Pedagogical University of Ivan Franko (Drohobych, Ukraine)  
*natalieye@ukr.net*



**Софія Потюк,**

аспірантка,  
Дрогобицький державний педагогічний університет  
імені Івана Франка  
(м. Дорогобич, Україна)

**Sophia Potuk,**

postgraduate,  
Drohobych State Pedagogical University of Ivan Franko  
(Drohobych, Ukraine)  
sofiapotuk@gmail.com

УДК 37.015

## ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ЧИННИК ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ ДІТЕЙ

**Анотація.** За сучасних умов розвитку суспільства, де відбуваються динамічні процеси в різних галузях життя, висувуються нові вимоги до формування знань, навичок мотиваційного інструментарію та способу життя особистості. Особлива роль у цьому процесі належить інноваційним технологіям, які спрямовані на розвиток різноманітних форм мислення, творчих здібностей, високих соціально-адаптаційних можливостей особистості. Сьогодні в українській освіті впроваджується чимало інноваційних технологій для успішного навчання, усебічного гармонійного розвитку дітей. Процес формування здорового способу життя полягає у власній активності дитини, а результат досягається за допомогою інноваційних технологій: особистісно орієнтованого навчання, кооперації та диференціації, проектної діяльності, арт-терапевтичних, кінезіотерапії, сендплеку, петтерапії, портфоліо тощо. Відповідно постає проблема підготовки такого вчителя, який володіє необхідними фаховими компетенціями. Обізнаність майбутніх педагогів із різноманітними інноваційними технологіями та їх успішне засвоєння і використання на практиці сприятиме переосмисленню перспектив діяльності та роботи школи в житті учнів. Головною рушійною силою інноваційної діяльності є вчитель, оскільки суб'єктивний чинник є вирішальним під час упровадження та поширення нововведень.

**Ключові слова:** здоров'я, здоров'язбережувальні технології, дитина, діти з особливими потребами, здоровий спосіб життя.

## INNOVATIVE TECHNOLOGIES AS A FACTOR FOR THE FORMATION OF A HEALTHY LIFESTYLE OF CHILDREN

**Abstract.** In the current conditions of society development, where dynamic processes take place in different areas of life, new requirements are being put forward for the formation of knowledge, skills of motivational tools and lifestyle of the individual. A special role in this process belongs to innovative technologies that are aimed at the development of various forms of thinking, creative abilities, and high social and adaptive capacities of the individual. In the current conditions of development of Ukrainian society, there is an urgent need to educate a healthy competitive individual, who possess developed intelligence, creative potential, striving for self-improvement and preservation of its own health. Today, many new technologies are introduced in Ukrainian education to improve learning, comprehensive harmonious development of children. The process of forming a healthy lifestyle is based on the child's own activity, and the result is achieved through innovative technologies: personal-oriented learning, cooperation and differentiation, project activity, art-therapeutic, pet therapy, portfolio, etc. Accordingly, the problem of training such a teacher who possesses the necessary professional competences, takes a step forward.

Awareness of future teachers with a variety of innovative technologies and their successful adoption and use in practice will help to rethink the perspectives of school activities and work in the lives of students. The main driving force behind innovation is the teacher, as the subjective factor is crucial in the implementation and dissemination of innovations.

The essence of health-preserving technologies lies in the comprehensive assessment of learning and upbringing conditions that make it possible to ensure the proper health of children, to care for their high level of self-realization, to develop healthy lifestyles, to monitor the indicators of the individual development of the child, and not only to predict changes in the health of children, but also apply appropriate psychological and pedagogical, corrective, rehabilitation measures to ensure the success of educational activities, improve quality of life for children with special educational needs, etc.

**Keywords:** health, health-preserving technologies, child, children with special needs, healthy lifestyle.

### ВСТУП

**Постановка проблеми.** За сучасних умов розвитку суспільства, де відбуваються динамічні процеси в різних галузях життя, висувуються нові вимоги до формування знань, навичок мотиваційного інструментарію та способу життя особистості. Особлива роль у цьому процесі належить інноваційним технологіям, які спрямовані





на розвиток різноманітних форм мислення, творчих здібностей, високих соціально-адаптаційних можливостей особистості.

У Національній програмі виховання дітей та учнівської молоді в Україні важливими виховними завданнями, окрім забезпечення сприятливих умов для самореалізації особистості, реалізації індивідуального підходу до неї, виховання національної свідомості, усебічно розвиненої особистості тощо, визначено завдання охорони й зміцнення фізичного, психічного та духовного здоров'я, що актуалізує сьогодні проблему забезпечення здоров'язбереження особистості. Ці завдання конкретизовані для кожної групи дітей та юнацтва різного віку, проте спільним для всіх вікових категорій є впровадження здоров'язбережувальних технологій, забезпечення виховання в дітей орієнтації на здоровий спосіб життя людини.

Концепція «Нова українська школа» орієнтує на реформування системи освіти, що передбачає докорінне поліпшення організації освітнього процесу, виходячи із завдань зміцнення здоров'я дітей, нормалізації навчального навантаження. Для цього необхідно стимулювати створення здоров'язбережувальних програм, орієнтувати її на охорону й зміцнення здоров'я дітей та юнацтва, подальший розвиток оздоровчої системи, підвищення кваліфікації педагогів у питаннях охорони здоров'я і фізичного розвитку учнів. Ця проблема актуалізується у зв'язку з погіршенням стану здоров'я учнів: за оцінками експертів, приблизно 89% (Балакірева О. М., Рингач Н. О., & Левін Р. Я., 2007, с. 38) учнів мають захворювання серцево-судинної системи, верхніх дихальних шляхів, опорно-рухової системи, органів зору, неврози. За офіційними даними Європейського регіонального бюро ВООЗ, Україна входить до числа шести із п'ятдесяти країн Європи, де темпи вживання алкоголю, тютюну і наркотиків є найвищими. Не є винятком тут і юнацтво: щодня від уживання наркотичних речовин в Україні помирає троє молодих людей (Валеологія – наука про здоровий спосіб життя, 1996, с. 157).

### **МЕТА І ЗАВДАННЯ ДОСЛІДЖЕННЯ**

Мета дослідження - обґрунтувати значення і роль інноваційних технологій у формуванні здорового способу життя дітей.

### **РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ**

Збереження і зміцнення здоров'я населення – пріоритетний напрям діяльності провідних європейських держав: ще 1981 р. Мадридська конференція міністрів охорони здоров'я європейських країн визнала здоров'язбереження людини – центральною проблемою розвитку держави; 1988 р. Комітет міністрів країн-членів Ради Європи ухвалив докладні рекомендації щодо впровадження курсів з охорони здоров'я в усі ланки освітніх закладів європейських держав, де було наголошено: здобуття знань валеологічного характеру є важливим для всіх вікових груп населення, а найважливішим – для дітей та юнацтва, оскільки вони найлегше можуть адаптуватися до змін у способі життя і саме від них залежить майбутнє будь-якої держави (Волошин О., 2009).

Нині Україна перебуває на рівні упровадження світових тенденцій щодо налагодження просвітницько-оздоровчої роботи з-поміж дорослого населення та юнацтва. Найважливішими стратегічними завданнями вітчизняних документів «Освіта України XXI століття», «Діти України», Закону України «Про загальну середню освіту», «Про охорону здоров'я» визначено всебічний розвиток особистості та становлення її здоров'я (духовного, психічного, фізичного, соціального). Оскільки ще 1994 р. у школах запровадили викладання основ здоров'я, валеології, безпеки життєдіяльності, а 1995 р. Україна взяла участь у міжнародному проєкті «Європейська мережа шкіл сприяння здоров'ю», сьогодні є потреба у значній активізації зусиль науковців, педагогів-практиків, психологів, медиків щодо проведення спеціальних соціально-педагогічних і медико-психологічних досліджень, реалізації державних завдань, які спрямовані на забезпечення здоров'язбережувального характеру діяльності закладів освіти України.

Однак реальний стан здоров'я дітей та юнацтва свідчить про те, що, на жаль, розв'язання цієї проблеми на державному рівні не є успішною, нерідко проблема здоров'язбереження особистості залишається на декларативному рівні. За таких умов школа, громадськість і батьки повинні взяти на себе відповідальність за здоров'я своїх вихованців. У такому випадку педагоги стають найбільш зацікавленою стороною у збереженні здоров'я зростаючого покоління, що спонукає їх до ширшого впровадження педагогічних технологій, що забезпечують здоров'я кожному учасникові навчально-виховного процесу в школі.

Сьогодні в освіті впроваджується чимало інноваційних технологій для успішного навчання, усебічного гармонійного розвитку особистості дошкільника і школяра. Процес формування здорового способу життя полягає у власній активності дітей, а результат досягається за допомогою інноваційних технологій: особистісно орієнтованого навчання, кооперації та диференціації, проєктної діяльності, арт-терапевтичних, кінезіотерапії, сендплеку, петтерапії, портфоліо тощо.

Обізнаність педагогів, батьків із різноманітними інноваційними технологіями та їх успішне засвоєння і використання на практиці сприятиме переосмисленню перспектив діяльності та роботи школи в житті дітей. Головною рушійною силою інноваційної діяльності є вчитель, оскільки суб'єктивний чинник є вирішальним під час упровадження та поширення нововведень. Постійне оновлення даних має бути стимулом для педагогів, які використовують інновації, для розроблення і впровадження інноваційних технологій в освіті, що ефективно реалізують вимоги особистісно орієнтованого освітнього простору. Педагогічна професія вимагає особливої чутливості до постійно оновлюваних тенденцій суспільного буття, здатності до адекватного сприйняття потреб суспільства і відповідної корекції навчально-виховної діяльності.

За слушним зауваженням дослідниці О. Волошин, «будь-яка педагогічна технологія має бути здоров'язберігаючою, оскільки передбачає створення відповідних умов навчання дитини у школі чи студента у ВНЗ (відсутність стресу, адекватність вимог, адекватність методик навчання й виховання), раціональну організацію навчального процесу



(відповідність індивідуальних особливостей особистості, її навчального і фізичного навантаження віковим, статевим, гігієнічним вимогам та віковим можливостям дитини, необхідний, достатній і раціонально організований руховий режим), забезпечення гармонійного розвитку природних здібностей особистості: її розуму, моральних та естетичних почуттів, потреби в діяльності, оволодіння початковим досвідом спілкування з людьми, природою, мистецтвом, забезпечення школяреві можливості збереження здоров'я за період навчання в школі, формування у нього необхідних знань, вмінь та навиків щодо дотримання здорового способу життя, уміння використовувати отримані знання в повсякденному житті» (Волошин О., 2009, с. 152).

Підтвердженням наведеної вище тези є аналіз класифікацій чинних здоров'язбережувальних технологій (за дослідницею О. Ващенко (Ващенко О. М., 2006, с. 20)), а також виокремлення педагогічних, виховних, соціальних, інтерактивних технологій ученою В. Оржеховською (Оржеховська В. М., 2006). За результатами аналізу цих джерел стверджуємо: термін «здоров'язбережувальна технологія» можна віднести до будь-якої з педагогічних технологій, які у процесі реалізації створюють відповідні умови для здоров'язбереження дошкільників та школярів. З іншого боку, застосування здоров'язбережувальних технологій та володіння ними – важливий показник професійної компетентності вчителя. Тому постає нагальна проблема в підготовці майбутніх учителів до формування здорового способу життя дітей.

Сутність здоров'язбережувальних технологій полягає в комплексній оцінці умов навчання і виховання, які уможливають забезпечувати належний стан здоров'я дітей, дбати про високий рівень їхньої самореалізації, формувати навички здорового способу життя, улаштовувати моніторинг показників індивідуального розвитку дитини, а також не тільки прогнозувати можливі зміни здоров'я дошкільників та школярів, а й і застосовувати відповідні психолого-педагогічні, корегувальні, реабілітаційні заходи задля забезпечення успішності навчальної діяльності, поліпшення якості життя дітей, які мають особливі освітні потреби тощо (Пантюк Т., Невмержицька О., & Пантюк М., 2015). За сучасних реалій особливо актуалізується проблема використання педагогічних технологій корекційної роботи з дітьми з обмеженими психофізичними можливостями.

До прикладу, у процесі вивчення курсу «Сучасні освітні корекційні технології» студенти Дрогобицького педагогічного університету імені Івана Франка здобувають низку необхідних для формування здорового способу життя дітей з обмеженими психофізичними можливостями фахових компетенцій: зокрема, здатність до розвитку в осіб, які мають особливі освітні потреби, базових якостей особистості: допитливості, пізнавальної активності та пізнавальної діяльності; формування в них уявлень про довкілля (предметне, природне, соціальне) та правила і норми функціонування в ньому; формування досвіду самостійної творчої діяльності; здатність використовувати сучасні корекційні технології в межах інклюзивного освітнього простору тощо. Тому важливо, щоб студенти мали знання про норми й аномалії у психофізичному розвитку особистості, основні причини порушень психофізичного розвитку, знали класифікацію дітей із вадами психофізичного розвитку, категорії порушень психофізичного розвитку у дітей: виразні та сталі порушення слухової функції (глухі, слабкоуючі, пізно оглухлі діти); виразні порушення зору (сліпі, слабкозорі діти); важкі мовленнєві порушення (діти-логопати); стійкі порушення інтелектуального розвитку на основі органічного ураження центральної нервової системи (ро-зумово відсталі діти); діти із затримкою психічного розвитку; діти з вадами опорно-рухового апарату; діти з вадами емоційно-во-львової сфери; та ін.

У результаті вивчення навчальної дисципліни майбутні вчителі повинні бути готові визначати структурні елементи та методологічні основи педагогічних технологій у процесі корекційної роботи, планувати освітньо-виховну роботу з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей осіб, які мають особливі освітні потреби, та прогнозувати її ймовірну ефективність; будувати освітній процес із урахуванням основних закономірностей його перебігу, керувати його якістю; володіти сучасними корекційними технологіями організації освітнього, розвивального, предметно-ігрового, природно-екологічного, пізнавального, мовленнєвого середовища в інклюзивних групах; аналізувати дані про індивідуальний розвиток дитини; визначати критерії і показники психічного й психофізичного розвитку дітей на різних вікових етапах; урахувати отримані дані при добір методик і технологій навчання і виховання, розробляти ефективні індивідуальні програми соціалізації й адаптації; використовувати сучасні корекційні технології; урахувати індивідуальні відмінності дітей та розробляти дитиноцентричні творчо-розвивальні, освітньо-розвивальні, корекційно-розвивальні та інші адресно спрямовані технології і методики; добирати оптимальні методи та ефективні форми і різноманітні засоби педагогічного впливу на осіб, які мають особливі освітні потреби, у процесі їхнього виховання, навчання і розвитку та в конкретних ситуаціях суб'єкт-суб'єктної взаємодії педагога з дітьми; планувати роботу інклюзивної групи; добирати доцільні для реалізації завдань корекційної освіти сучасні корекційні технології та розробляти конспекти різних форм освітньої діяльності з урахуванням вікових особливостей та індивідуальних відмінностей дітей тощо.

Під час вивчення теми «Загальна характеристика сучасних освітніх корекційних технологій» студенти знайомляться з інноваційними технологіями, які доцільно застосовувати в процесі формування здорового способу життя дітей. Акцент зроблено на корекційних освітніх технологіях та інших освітніх моделях роботи з особами, які мають вади психофізичного розвитку, зокрема, технологія особистісно орієнтованого навчання, технології кооперації та диференціації, проектній технології (творчі, ігрові, пізнавальні, дослідницькі, культурологічні, інформаційні, екологічні, економічні, проекти милосердя, практично зорієнтовані проекти, проекти самоосвіти, самовиховання, соціальні, інтегровані, життєвий проект), арт-терапевтичній технології (музикотерапія, вокалотерапія, казкотерапія, сміхотерапія, хромотерапія, імаготерапія, лялькотерапія) та технік (кляксографії, пальчикового живопису, малювання м'ятим папером, малювання на склі, ниткографії, технік малювання листям, паличками, камінцями, техніка відтиску ватю, техніка «відтиск пробками», малювання долонями), технології кінезіотерапії, сендплей, петтерапії, портфоліо



(портфоліо документів; портфоліо досягнень; рефлексивне портфоліо та ін.), технології «Створення ситуації успіху» тощо.

### ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

За сучасних умов розвитку українського суспільства нагальною є потреба у вихованні здорової особистості, яка є конкурентоздатною, з розвиненим інтелектом, творчим потенціалом, що прагне до самовдосконалення і збереження власного здоров'я. Сучасна педагогічна освіта характеризується широким упровадженням технологічного підходу, що є об'єктивним процесом і відповідає вимогам, які ставлять до освіти сучасні державні документи, зокрема Концепція «Нова українська школа». Ідеться насамперед про здоров'язбережувальні технології, під якими розуміємо такі, що забезпечують сприятливі умови для навчання дошкільників та школярів (відсутність стресових ситуацій, адекватність вимог, методик навчання та виховання тощо), оптимальну організацію навчального процесу (відповідно до вікових, статевих, індивідуальних особливостей та гігієнічних норм), повноцінний та раціонально організований руховий режим, створюють комфортне середовище для дітей з особливими потребами та ін.

Сьогодні в освіті активно впроваджується чимало інноваційних технологій для успішного навчання, усебічного гармонійного розвитку дітей. Процес формування здорового способу життя особистості полягає у власній активності дитини, а результат досягається за допомогою інноваційних технологій: особистісно орієнтованого навчання, кооперації та диференціації, проектної діяльності, арт-терапевтичних, кінезіотерапії, сендплеку, петтерапії, портфоліо тощо. Відповідно постає проблема підготовки такого вчителя, який володіє необхідними фаховими компетенціями. Проведене дослідження не висчерпує всіх аспектів проблеми, порушеної в назві статті. Перспективними напрямками подальшого вивчення вважаємо такі: теоретико-методологічні засади виховання здорового способу життя особистості в сучасній українській педагогіці; взаємодія сім'ї і школи у формуванні здоров'язбереження дітей і юнацтва та ін.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

- Балакірева, О. М., Рингач, Н. О., & Левін, Р. Я. (2007). Здоров'я та поведінкові орієнтації учнівської молоді: монографія. Київ: Укр. ін-т соц. дослідж. ім. О. Яременка.
- Валеологія – наука про здоровий спосіб життя: інформативно-метод. збірник. (1996). Київ: Знання, Вип. 1.
- Ващенко, О. М. (2006). Особливості формування у молодших школярів здоров'язберігаючих умінь і навичок. Сучасні технології навчання в початковій освіті : матер. Всеукр. наук.-практ. конф. (13 – 14 квітня 2006 р.), 19 – 21.
- Волошин, О. Р. (2009). Здоров'я як предмет вітчизняної та зарубіжної педагогіки. Молодь і ринок, 11(58), 151 – 155.
- Оржеховська, В. М. (2006). Педагогіка здорового способу життя. Шлях освіти, 4, 29 – 32.
- Пантюк, Т., Невмержицька, О., & Пантюк, М. (2015). Особливості розвитку, навчання та виховання дітей при сенсорних порушеннях. Дрогобич : РВВ Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка.

### REFERENCES

- Balakirjeva, O. M., Rynhach, N. O., & Levin, R. Ya. (2007). Zdorovia ta povedinkovi orientatsii uchnivskoi molodi: monohrafiia. Kyiv: Ukr. in-t sots. doslidzh. im. O. Yaremenka.
- Valeolohiia – nauka pro zdorovyi sposib zhyttia : informatyvno-metod. zbirnyk. (1996). Kyiv: Znannia, Vyp. 1.
- Vashchenko, O. M. (2006). Osoblyvosti formuvannia u molodshykh shkolariv zdoroviazberihaiuchykh umin i navychok. Suchasni tekhnolohii navchannia v pochatkovii osviti : mater. Vseukr. nauk.-prakt. konf. (13 – 14 kvitnia 2006 r.), 19 – 21.
- Voloshyn, O. R. (2009). Zdorovia yak predmet vitchyznianoї ta zarubizhnoi pedahohiky. Molod i rynek, 11(58), 151 – 155.
- Orzhekhovska, V. M. (2006). Pedahohika zdorovoho sposobu zhyttia. Shliakh osvity, 4, 29 – 32.
- Pantiuk, T., Nevmerzhytska, O., & Pantiuk, M. (2015). Osoblyvosti rozvytku, navchannia ta vykhovannia ditei pry sensorykh porushenniakh. Drohobych : RVV Drohobyt'skoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Ivana Franka.

Статтю подано до редколегії 28.08.2019 р.  
Рекомендовано до друку 13.09.2019 р.



**Halina Bejger,**

Dr, Katedra Pedagogiki,  
Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Chełmie  
(Chełm, Polska)

**Галина Бейгер,**

доктор кафедри педагогіки,  
Державна вища професійна школа в м. Хелм  
(м. Холм, Республіка Польща)

**Galina Beiger,**

Dr., Department of Pedagogy,  
Higher State Professional School in Helm  
(Helm, Republic of Poland)  
*pedagogika@pwsz.chelm.pl*

## PRACA Z RODZINĄ DYSFUNKCYJNĄ W SYSTEMIE POMOCY SPOŁECZNEJ W POLSCE

**Abstract.** Rodziny dysfunkcyjne to rodziny, które nie radzą sobie z wypełnianiem funkcji opiekuńczo-wychowawczej wobec swoich dzieci. Są skonfliktowane, dotknięte uzależnieniami, niezaradne życiowo, niewydolne wychowawczo. Sytuacja tych rodzin stanowi wyzwanie dla polskiego systemu pomocy społecznej. W ramach pracy socjalnej z tymi rodzinami stosuje się szereg różnych metod, m. in. empowerment, interdyscyplinarny model pracy, pracę z asystentem rodziny, terapie psychologiczne, szkołę dla rodziców, Konferencję Grupy Rodzinnej oraz placówki wsparcia dziennego. Stosowane metody pracy angażują członków rodziny bazując na ich zasobach i zmierzają do tego, aby rodziny wykorzystywały swoje mocne strony i zdobywały odpowiednie umiejętności opiekuńczo-wychowawcze, uzyskiwały równowagę i zdobywały coraz większą samodzielność w funkcjonowaniu, a także odzyskiwały kontrolę nad własnym życiem.

**Słowa kluczowe:** rodzina dysfunkcyjna, system pomocy społecznej, praca socjalna, empowerment, terapia, asystent rodziny, Konferencja Grupy Rodzinnej, placówki wsparcia dziennego.

## WORKING WITH A DYSFUNCTIONAL FAMILY IN THE SOCIAL ASSISTANCE SYSTEM IN POLAND

**Abstract.** Dysfunctional families are families that fail to fulfill the protective and educational function of their children. They are conflicted, affected by addictions, unadapted to life, inefficient in education. The situation of these families is a challenge for the Polish social assistance system. As part of social work with these families, a number of different methods are used, among others empowerment, interdisciplinary work model, work with family assistants, psychological therapies, school for parents, Family Group Conference and day support facilities. The work methods used involve family members based on their resources and aim to ensure that families use their strengths and acquire appropriate care and upbringing skills, achieve balance and gain greater independence in functioning, and regain control over their own lives.

Changes that take place in social life cause weakening of social ties and the role of the family as a basic environment of human upbringing. Many Polish families are unable to perform the protective, educational, economic, preventative functions of their members, including children. Particularly disadvantaged families - affected by addictions, illnesses, disorders, unadapted to life and ineffective in education - pose a serious threat to the development of children, but also a great challenge for the social assistance system. For many years, social assistance institutions have usually been a source of financial resources to support these families. The current development of the family support system tends to develop effective methods of working with families, these pedagogical tools can be used by social workers and family assistants. Their essence is to influence the restoration of relationships between family members, the improvement of relations and communication, the desire for family reintegration. To this end, actions are taken based on the developed procedures based on the resources inherent in the family to make changes in the functioning of the family system through the forces of its members. The effectiveness of social work with disadvantaged families is enhanced by interdisciplinary activities that involve the use of the knowledge, experience and professional skills of various institutions and non-governmental organizations. Nowadays, the best way to work with such a family is to involve the so-called human factor, which embodies the professionalism and effectiveness of the assistance provided. A crisis family is increasingly perceived as an entity responsible for their own destiny. Working with the family using the above mentioned methods takes into account not only the deficiency of its functioning, but above all its strengths and potentials, which allows it to gradually regain balance, stability and take control of their life.

**Keywords:** dysfunctional family, social assistance system, social work, empowerment, therapy, family assistant, Family Group Conference, day support facility.

## РОБОТА З НЕБЛАГОПОЛУЧНОЮ СІМ'ЄЮ В СИСТЕМІ СОЦІАЛЬНОЇ ДОПОМОГИ В ПОЛЬЩІ

**Анотація.** Неблагополучні сім'ї – це сім'ї, які не здатні виконувати виховну функцію своїх дітей. Вони конфліктні, впливають на звикання, неефективні в освіті. Неблагополучні сім'ї є викликом для польської системи соціальної допомоги. У рамках соціальної роботи з цими сім'ями застосовується, зокрема, низка різних методів: міждисциплінарна модель роботи, робота з асистентом сім'ї,





психологічна терапія, школа для батьків, засоби денного супроводу тощо. Ці та інші методи роботи спрямовані на те, щоб сім'ї використовували свої сили та набували належних навичок догляду та виховання дітей. Зміни, що відбуваються в суспільному житті, спричиняють ослаблення соціальних зв'язків та ролі сім'ї як основного середовища людського виховання. Багато польських сімей не в змозі виконувати захисні, виховні, економічні, профілактичні функції своїх членів, включаючи дітей. Протягом багатьох років заклади соціальної допомоги були зазвичай джерелом фінансових ресурсів для підтримки цих сімей. Сучасний розвиток системи підтримки сім'ї має тенденцію до розробки ефективних методів роботи з сім'ями, ці педагогічні засоби можуть бути використані соціальними працівниками та сімейними помічниками. Суть їх полягає у впливі на відновлення взаємин між членами сім'ї, покращенні стосунків та спілкування, прагненні до реінтеграції родини. Ефективність соціальної роботи з неблагополучною сім'єю підвищується завдяки міждисциплінарним заходам, які пов'язані з використанням знань, досвіду та професійних навичок різних установ та неурядових організацій. Нині найкращим методом роботи з сім'єю є залучення так званого людського чинника, що уособлює професіоналізм та ефективність наданої допомоги. Сім'я, яка перебуває в кризовій ситуації, все більше сприймається як суб'єкт, відповідальний за власну долю. Працюючи з сім'єю, використовуючи зазначені вище методи, враховується не тільки дефіцит її функціонування, але передусім її сильні та потенційні можливості, що дозволяє їй поступово повернути рівновагу, стабільність і взяти під контроль своє життя.

**Ключові слова:** неблагополучна сім'я, система соціальної допомоги, соціальна робота, розширення можливостей, терапія, сімейний асистент, конференція сімейних груп, засоби денного супроводу.

## WPROWADZENIE

W rozwoju gospodarczym i ekonomicznym kraju często nie uwzględnia się realiów życia społecznego, co prowadzi do podziałów społeczeństwa ze względu na nierówny dostęp do wielu dóbr, ubożenia niektórych grup. Szybkie tempo zmian cywilizacyjnych powoduje intensywne zmiany, jakie zachodzą również w życiu społecznym i wywierają znaczący wpływ na funkcjonowanie rodziny. Dorosli członkowie rodzin często opuszczają małżonków udając się za granicę w poszukiwaniu lepszych zarobków. Rozbiciu ulega struktura wielu rodzin. Częstym zjawiskiem są konflikty małżeńskie, których konsekwencją jest rozkład pożycia małżonków. Wzrasta liczba rozwodów. Współczesna rodzina będąc ważnym elementem interakcji społecznych pozostaje pod wpływem różnych układów społecznych, które wywierają wpływ na jej strukturę i funkcjonowanie, a rodzina i zmiany jakie się w niej dokonują wpływa na kształt życia społecznego.

## WYNIKI BADANIA

Rodzina dysfunkcyjna to grupa społeczna, w której nie są respektowane powszechnie obowiązujące normy życia społecznego i w której występują zaburzone relacje pomiędzy jej członkami, szczególnie między małżonkami, a także rodzicami i dziećmi, zaburzona komunikacja między nimi oraz nastawienie na podtrzymywanie zaburzonego systemu rodzinnego, gdzie nie dba się o zaspokajanie potrzeb jej członków, w tym także o potrzeby rozwojowe dzieci.

Charakterystyczne dla rodzin dysfunkcyjnych są nieprawidłowości w ich funkcjonowaniu takie, jak: alkoholizm i in. uzależnienia, choroby psychiczne, przemoc fizyczna lub psychiczna, maltretowanie i wykorzystywanie seksualne, psychiczne opuszczenie dzieci, czynne odrzucanie i dewaluowanie dzieci, nadużycia emocjonalne (np. czynienie z dziecka powiernika spraw dorosłych, tworzenie koalicji z dzieckiem przeciwko drugiemu rodzicowi), przerost sztywnych wymagań nad okazywaniem miłości i czułości, nadopiekuńczość i nadmierna kontrola (Łopatkowa M., 1976; Nauki o rodzinie, 1995; Problemy w rodzinie dysfunkcyjnej, 1999; Psychologiczne źródła dysfunkcji w małżeństwie i rodzinie, 2003).

Większość tych symptomów powoduje, że w tych rodzinach dochodzi do naruszenia potrzeby przywiązania u dzieci, które się w nich wychowują. Rodzice dysfunkcyjni w sposób niezadowolający zaspokajają potrzeby dziecka w tym zakresie, a zdarza się, że okresowo w ogóle nie zaspokajają potrzeby przywiązania, co dodatkowo zaburza system więzi rodzinnych, które i tak zwykle są dosyć słabe. Zamiast czuć się chronione przez dorosłych, dzieci są świadkami konfliktów (szczególnie w rodzinach z problemem alkoholowym, dotkniętych przemocą domową), obserwatorami procesu rozkładu pożycia małżeńskiego swoich rodziców, który często kończy się rozwodem i rozbięciem rodziny. Dzieci czują się odrzucone, niekochane, odczuwają „niedostatek okazywanej akceptacji emocjonalnej” (Maciarz A., 2009, p. 18) i „głód miłości”, który powoduje u dzieci tzw. lepkość emocjonalną, którą dziecko manifestuje poprzez nagminne Ignięcie do osób okazujących mu zainteresowanie, ale u wielu dzieci powoduje mechanizmy obronne. Krzywda natury emocjonalnej, jakiej doświadczają dzieci w rodzinach dysfunkcyjnych skutkuje zaburzeniami endokrynologicznymi warunkującymi przebieg rozwoju fizycznego (Iwaniec D., 2003). Częstą konsekwencją wczesnych zaburzeń emocjonalnych bywa zespół nieorganicznego zaburzenia rozwoju dziecka, które objawia się niskim przyrostem wagi i wzrostu, mimowolnym moczeniem się dziecka, zaburzeniami w jedzeniu itp. U wielu dzieci, które z takich rodzin trafiają do placówek opiekuńczo-wychowawczych wszystkie te objawy występują z różnym nasileniem. Dzieci dwojako reagują na tego typu doświadczenia: dla jednych kończy się to nadpobudliwością psychoruchową, zaburzeniami koncentracji uwagi, nasiloną agresją w zachowaniu, inne wykazują objawy neurotyczne, wysoki poziom lęku, są przygnębione, zahamowane i wycofują się z typowych dla dzieci form aktywności. Wyniki badań przeprowadzone przez autorkę w placówkach socjalizacyjnych w województwie lubelskim potwierdzają występowanie tych i innych skutków wychowania dziecka w środowisku dysfunkcyjnym (Bejger H., 2011, p. 87; Bejger H., 2013, p. 266-269), które ogólnie określone są mianem deficytów rozwojowych, co dodatkowo uzasadnia konieczność tworzenia paradygmatu wspierania rodzin, które nie chcą, nie potrafią lub nie mogą należycie wywiązywać się ze swojej rodzicielskiej funkcji.

Aby nie dopuszczać do konieczności ingerowania sądów rodzinnych w sprawowanie przez rodziców władzy rodzicielskiej, Ministerstwo Rodziny, Pracy i Polityki Społecznej wprowadziło nowe formy pomocy rodzinom o charakterze powszechnym wzmacniających ich funkcję ekonomiczną. Wśród form powszechnej pomocy rodzinom w Polsce na uwagę zasługują:

- Program 500+ tj. 500 zł na każde dziecko od VIII 2019 r.
- Karta Dużej Rodziny – uprawniająca do zniżek,
- urlop macierzyński – 1 rok – płatny ok. 80%, z którego matka może skorzystać już na 6 tyg. przed planowanym porodem,
- urlop rodzicielski – od 32 tyg. po urodzeniu jednego dziecka – do 34 tyg. po urodzeniu większej liczby dzieci przy jednym porodzie.

Program „Rodzina 500+” wprowadzony od 1 kwietnia 2016r. służy poprawie sytuacji materialnej rodzin wzmacniając je jako pierwszoplanowe środowisko rozwoju dzieci. Zgodnie z polityką Rządu program realizuje trzy podstawowe cele:

- spowodowanie wzrostu liczby urodzeń (współczynnik w 2015 r. wynosił 1,29, zaś w 2017 r. 1,45),



- ograniczenie ubóstwa, szczególnie dzieci (skrajne ubóstwo spadło z 6,5% w 2015 r. do 4,35 w 2017 r.,
- inwestycja w rodzinę.

Od dnia 1 lipca 2019 r. kwota 500 zł/m-c przysługuje na każde dziecko do 18 r. życia bez względu na dochód w rodzinie. Jak wyjaśnia Ministerstwo: „Rozszerzona formuła Programu pozwala na poprawę jakości życia wszystkich polskich rodzin mających dzieci na utrzymaniu i stanowi dopełnienie kompleksowej polityki państwa wobec rodzin” (Rodzina).

Karta Dużej Rodziny stanowi system ulg, zniżek i uprawnień przysługujących rodzinie wychowującej troje i więcej dzieci. Zniżki obejmują ofertę: sklepów spożywczych, stacji paliw, banków oraz placówek kultury i rekreacji zarówno w instytucjach państwowych jak i prywatnych (Ustawa z dnia 5 grudnia 2014 r.).

Urlopy – macierzyński i rodzicielski – są formą wspierania rodzicielstwa przez państwo polskie. Przysługuje on osobie, której urodziło się dziecko i która pozostaje w stosunku pracy. Z reguły z tego urlopu korzysta matka, ale może z niego korzystać także ojciec dziecka. Po urodzeniu w wyniku jednego porodu jednego dziecka przysługuje urlop w wymiarze 20 tygodni, na dwoje dzieci urodzonych w trakcie jednego porodu – 31 tygodni, na troje dzieci – 33 tygodni, na czworo dzieci – 35 tygodni, na pięcioro i więcej dzieci – 37 tygodni (maksymalny wymiar urlopu) (Prawo/praca/urlopy-pracownicze).

Podjęcie systemowe do rodziny dysfunkcyjnej dowodzi traktowania rodziny jako system, tj. złożoną rzeczywistość, zbiór elementów pozostających w dynamicznej interakcji. Na jakość funkcjonowania całej rodziny i stan jej równowagi mają wpływ wszyscy jej członkowie. Każdy członek rodziny przejawiający zaburzenia w funkcjonowaniu zakłóca funkcjonowanie całego systemu rodzinnego. Podobnie – podjęcie wysiłków przez choćby jednego z członków rodziny w kierunku terapii i poszukiwania dróg wyjścia z sytuacji kryzysowej może stanowić początek korzystnych zmian w życiu całej rodziny. Dlatego pracownik socjalny i asystent rodziny – podejmujący pracę z rodziną – muszą angażować w pracę socjalną wszystkich jej członków.

Empowerment znajduje zastosowanie w naukach społecznych w odniesieniu do osób i grup zagrożonych wykluczeniem społecznym, dyskryminacją i marginalizacją. W polskiej literaturze przedmiotu empowerment postrzegany jest jako: upodmiotowienie, uwłasnowolnienie, upelnomocnienie, umacnianie, wzmocnienie, uprawomocnienie, uwłaszczenie (Szarfenberg R., 2014). Jak wyjaśnia Jolanta Jarczyńska – „empowerment jako proces oznacza ułatwienie, umożliwienie i/lub promowanie zdolności do optymalnego oraz kompetentnego funkcjonowania” (Jarczyńska J., 2017, p. 126). Empowerment w wymiarze psychologicznym – indywidualnym obejmuje działania i procesy „których celem jest zwiększenie kontroli jednostki nad własnym życiem, jej wiary w siebie i swoje możliwości, wyposażenie/wzbogacenie jej wiedzy, kompetencji umiejętności” (Jarczyńska J., 2017, p. 126). Wymiar ten ściśle wiąże się z wewnętrzną motywacją jednostki dotyczącą: „nadania osobistego znaczenia wykonywanej pracy (meaning), znajomości własnych kompetencji (competence), przekonania o możliwości dokonywania pro aktywnych wyborów (self - determination), przekonania o wartości własnej pracy” (Gkorezis P., Hatzithomas L., & Petridou E., 2011, p. 126).

Do indywidualnych zasobów członków rodziny zalicza się: poczucie kontroli nad własnym życiem, poczucie własnej wartości, inteligencję, która wzbogaca świadomość i rozumienie wymagań, wiedzę, umiejętności, wykształcenie, cechy osobowości (np. poczucie humoru), stan zdrowia fizycznego (Leśniak E., & Dobrzyńska-Mesterhazy A., 1999, p. 89).

Natomiast do zasobów całego systemu rodzinnego należą: spójność rodziny (zaufanie, wsparcie, integracja), adaptacyjność – zdolność rodziny do pokonywania trudności i przeszkód, organizacja rodziny – zgodność, jasność reguł, ról i granic, wspólne kierowanie życiem rodzinnym, umiejętność porozumiewania się, komunikacja interpersonalna, wytrzymałość rodziny – poczucie kontroli nad wydarzeniami, aktywne nastawienie do trudności, ilość i forma spędzania czasu z rodziną (wskaźnik integracji i spójności rodziny), zdolność do wykorzystywania indywidualnych zasobów, wspierania rodziny, rozwiązywania problemów (Leśniak E., & Dobrzyńska-Mesterhazy A., 1999, p. 89-90).

Odwołując się do zasobów w pracy socjalnej z rodziną dysfunkcyjną należy brać pod uwagę także zasoby społeczności lokalnej, w której dana rodzina żyje, a wśród nich przede wszystkim: pojedyncze osoby z otoczenia rodziny, które mogą zapewnić wsparcie, grupy, które funkcjonują w bliskim otoczeniu rodziny, instytucje, które mogą zapewnić wsparcie, poprawić funkcjonowanie rodziny i umożliwić godną egzystencję (Leśniak E., & Dobrzyńska-Mesterhazy A., 1999, p. 90).

W sytuacjach konfliktowych w rodzinach dysfunkcyjnych bywają prowadzone mediacje rodzinne. Mediacje to poufny proces rozwiązywania sporu lub konfliktu, w którym mediator (fachowo przygotowany, niezależny i bezstronny) pomaga rozwiązać sytuację konfliktową. W praktycznym postępowaniu mediacyjnym ustala się poprzez wysłuchanie obu stron konfliktu przede wszystkim kwestie sporne, wysłuchuje się ich racji i propozycji satysfakcjonujących rozwiązań. Rolą mediatora jest zmniejszanie barier komunikacyjnych po to, by udało się osiągnąć rozwiązanie konfliktu korzystne dla obu stron. Propozycje rozwiązań powinny wyjść od zainteresowanych stron konfliktu. Optymistycznym celem mediacji jest zawarcie ugody pomiędzy zwaśnionymi stronami, co w konsekwencji może zapobiec rozkładowi pożycia małżeńskiego i rozbiciu rodziny, co jak wiadomo, jest przeżyciem traumatycznym dla dzieci.

Metoda przynosi dobre rezultaty w sytuacji potrzeby zapewnienia opieki dziecku (gdy rodzice przebywają w zakładzie karnym lub są uzależnieni, pracują z granicą lub gdy konieczne jest objęcie osób terminalnie chorych (dzieci, dorosłych czy osób starszych) opieką przez członków najbliższej rodziny. Istotą tej metody – od strony praktycznej – jest wypracowanie koncepcji pomocy dziecku i dorosłym członkom jego rodziny siłami rodziny w poszerzonym składzie bez konieczności odbierania dziecka rodzicom i przerywania więzi emocjonalnej między nimi.

W sytuacji gdy dziecko z rodziny dysfunkcyjnej już znajduje się w instytucji pieczy zastępczej (np. regionalnej placówce opiekuńczo-terapeutycznej lub placówce opiekuńczo-wychowawczej typu socjalizacyjnego) dobrą metodą pomocy dziecku jest rodzina zaprzyjaźniona (Projekt nowelizacji ustawy z 9 czerwca 2011 r. o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej, 2018), która stanowią niespokrewnione osoby mające możliwość zaspokojenia potrzeb intelektualnych, emocjonalnych i społecznych dziecka.

Na rodzinie zaprzyjaźnionej nie ciąży zobowiązania prawne, ale odpowiedzialność opiekuńcza i moralna za nawiązanie więzi emocjonalnej z dzieckiem. Kontakt z rodziną zaprzyjaźnioną zapewnia wychowankowi placówki opiekuńczo-wychowawczej (odczuwającej niedosyt w zakresie bliskich kontaktów z osobami dla niego znaczącymi): zaspokojenie potrzeby akceptacji i miłości, zaspokojenie potrzeby bezpieczeństwa i przynależności, wzrost samooceny, możliwość poznawania najbliższego środowiska i





świata, uczestnictwo w życiu rodziny, czerpanie prawidłowych wzorów postępowania, organizację czasu wolnego, pomoc w nauce, rozwój zainteresowań, uczenie się zasad i norm społecznych.

Placówki wsparcia dziennego dla dzieci, dawniej nazywane świetlicami środowiskowymi stanowią formę pomocy rodzinom, które nie radzą sobie z wypełnianiem obowiązków opiekuńczo-wychowawczych względem swoich dzieci. Zagospodarowując czas dzieciom w godzinach popołudniowych dbają o realizację obowiązków szkolnego, organizują pomoc w nauce. Kadra tych placówek współpracuje z rodzicami i opiekunami dzieci. Placówki są prowadzone przez gminę lub podmiot, któremu gmina zleciła to zadanie albo wydała zezwolenie.

Placówki wsparcia dziennego mogą być prowadzone w formie: specjalistycznej – organizuje zajęcia socjoterapeutyczne, terapeutyczne, korekcyjne, kompensacyjne oraz logopedyczne, realizuje indywidualny program korekcyjny, program psychokorekcyjny lub psychoprofilaktyczny, terapię pedagogiczną, psychologiczną i socjoterapię, opiekuńczej – zapewnia opiekę i wychowanie, pomoc w nauce, organizację czasu wolnego, zabawę i zajęcia sportowe oraz rozwój zainteresowań, pracy podwórkowej realizowanej przez wychowawcę – realizuje działania animacyjne i socjoterapeutyczne.

Do podstawowych zadań placówek wsparcia dziennego należą: analiza sytuacji rodziny i środowiska rodzinnego oraz przyczyn kryzysu w rodzinie, wzmacnianie roli i funkcji rodziny, rozwijanie umiejętności opiekuńczo-wychowawczych rodziny, podniesienie kompetencji w zakresie planowania i funkcjonowania rodziny, pomoc w integracji rodziny, przeciwdziałanie marginalizacji i degradacji społecznej rodziny, dążenie do reintegracji rodziny.

#### PODSUMOWANIE

Zmiany jakie dokonują się w życiu społecznym powodują osłabienie więzi społecznych i roli rodziny jako podstawowego środowiska wychowania człowieka. Wiele polskich rodzin nie radzi sobie z wypełnianiem funkcji opiekuńczej, wychowawczej, ekonomicznej, profilaktycznej i prewencyjnej wobec swoich członków, w tym także dzieci. Szczególnie rodziny dysfunkcyjne – dotknięte uzależnieniami, chorobami, zaburzeniami, niezaradne życiowo i niewydolne wychowawczo – stanowią poważne zagrożenie dla rozwoju dzieci, ale również wielkie wyzwanie dla systemu pomocy społecznej. Przez wiele lat instytucje pomocy społecznej były głównie dystrybutorem środków finansowych stanowiących wsparcie dla tych rodzin. Aktualny rozwój systemu pomocy rodzinom zmierza w kierunku wypracowania skutecznych metod pracy z rodzinami możliwych do stosowania przez pracowników socjalnych i asystentów rodziny. Istotą tych metod stanowią oddziaływania w kierunku odbudowy więzi pomiędzy członkami rodziny, poprawy relacji i komunikacji oraz dążenia do reintegracji rodziny. W tym celu podejmowane są działania w oparciu o wypracowane procedury bazujące na zasobach tkwiących rodzinie, aby dokonywać zmian w funkcjonowaniu systemu rodzinnego siłami jego członków. Skuteczność pracy socjalnej z rodziną dysfunkcyjną zwiększają działania interdyscyplinarne związane z wykorzystywaniem wiedzy, doświadczenia i umiejętności zawodowych różnych instytucji i organizacji pozarządowych. W aktualnie preferowanych metodach pracy z rodziną ważną rolę odgrywa tzw. czynnik ludzki, który przekłada się na profesjonalizm i efektywność udzielanej pomocy. Rodzina w sytuacji kryzysowej coraz częściej jest postrzegana jako podmiot odpowiedzialny za własny los. Praca z rodziną z wykorzystaniem omówionych metod uwzględnia nie tylko deficyty w jej funkcjonowaniu, ale przede wszystkim jej mocne strony i potencjał, który pozwala jej na stopniowe odzyskiwanie równowagi, stabilizacji oraz przejmowanie kontroli nad swoim życiem.

#### BIBLIOGRAFIA

- Bejger, H. (2011). Praca korekcyjno-kompensacyjna z wychowankami domu dziecka do lat 10. Edukacja wczesnoszkolna w zmieniającej się rzeczywistości, red. P. Mazur, E. Miterka. Chełm: Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Chełmie.
- Bejger, H. (2013). Dom dziecka jako środowisko stymulujące rozwój wychowanków o szczególnych potrzebach edukacyjnych. Rozwój integralny dzieci i młodzieży ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Środowisko i programy wspomagające. Kielce: Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach.
- Gkorezis, P., Hatzithomas, L., & Petridou, E. (2011). Impact of Leader's Humor on Employees' Psychological Empowerment: the Moderating Role of Tenure. *Journal of Managerial*, Vol. XXIII.
- Rodzina. Retrieved from: <https://www.gov.pl/web/rodzina/rodzina-500-plus> [dostęp:30.11.2019].
- Prawo/praca/urlopy-pracownicze. Retrieved from: <https://www.infor.pl/prawo/praca/urlopy-pracownicze/2867362,Urlop-macierzynski-2019-ile-trwa.html>. [dostęp: 2.12.2019].
- Iwaniec, D. (2003). Krzywdzenie emocjonalne a zespół nieorganicznego zaburzenia rozwoju. Dziecko Krzywdzone, 4.
- Jarczyńska, J. (2017). Empowerment w pracy socjalnej jako skuteczne podejście stosowane w rozwiązywaniu problemów społecznych. *Acta Universitatis Nicolai Copernici. Pedagogika*, XXXIV/2. Nauki Humanistyczno-Społeczne, Zeszyt 40.
- Łopatkowa, M. (1976). Jak pracować z dzieckiem i rodziną zagrożoną. Warszawa: WSiP.
- Maciarz, A. (2009). Trudne dzieciństwo i rodzicielstwo. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie ŻAK.
- Problemy w rodzinie dysfunkcyjnej. (1999). Wychowanie do życia w rodzinie. Książka dla nauczycieli, rodziców i wychowawców, red. K. Ostrowska, M. Ryś. Warszawa.
- Projekt nowelizacji ustawy z 9 czerwca 2011 r. o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej; Dz. U. z 2018 r. poz. 998 ze zm.
- Psychologiczne źródła dysfunkcji w małżeństwie i rodzinie (2003). Rodzina polska u progu trzeciego tysiąclecia, red. W. Majkowski. Warszawa: Wyd. UKSW.
- Szarfenberg, R. (2015). Empowerment – krótkie wprowadzenie. Warszawa: Wyd. Uniwersytetu Warszawskiego.
- Ustawa z dnia 5 grudnia 2014 r. o Karcie Dużej Rodziny. Retrieved from: <http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20140001863/U/D20141863Lj.pdf> [dostęp:30.11.2019].
- Wybrane terapie zaburzonych systemów rodzinnych (1995). Nauki o rodzinie, red. J. Kłys. Warszawa: Wydawnictwo Ottonianum.

*Статтю подано до редколегії* 03.09.2019 р.  
*Рекомендовано до друку* 17.09.2019 р.



## Розділ II. ІСТОРИКО-ФІЛОСОФСЬКІ АСПЕКТИ ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

doi: 10.15330/msuc.2019.21.34-38

**Іван Єрмаков,**

кандидат історичних наук, доцент,  
завідувач сектору навчально-методичного  
забезпечення змісту освіти дітей з особливими  
потребами,  
Інститут модернізації змісту освіти  
(м. Київ, Україна)

**Ivan Ermakov,**

Candidate of Historical Sciences, Associate Professor,  
Head of content training sector education of children  
with special needs,  
Institute for the Modernization of the Content of  
Education  
(Kyiv, Ukraine)  
*ospotreby@imzo.gov.ua*  
ORCID ID: 0000-0002-2535-5543

### ЖИТТЄТВОРЧИЙ ПОТЕНЦІАЛ РЕАБІЛІТАЦІЙНОЇ ПЕДАГОГІКИ

**Анотація.** У статті розкриваються особливості розвитку та формування реабілітаційної педагогіки на засадах ідей педагогіки життєтворчості.

Автор наголошує на необхідності оновлення змісту, технологічного забезпечення, визначення функцій реабілітаційної педагогіки, оскільки вона розкриває нове бачення проблеми, пропагує прогностичну філософію інтегрованої школи.

Вказується, що найціннішим надбанням реабілітаційної педагогіки є те, що її цілі, зміст близькі не лише педагогам-реформаторам, а й дітям, які стають співтворцями нових моделей школи XXI століття, глибше осмислюють своє життя, навчаються для того, щоб оволодіти мистецтвом життєтворчості, мистецтвом бути.

У статті наголошується, що важливе вміння зростаючої особистості «учитися бути» повинно базуватися на вмінні пізнавати самих себе, належним чином усвідомлювати свої сили й можливості, намагатися покінчити з такими явищами, як фаталізм і покірність, що за певних обставин означає вчитися жити, пізнавати, мислити вільно і критично, учитися любити світ і робити його гуманнішим, учитися жити й творити. Адже опанування дитиною з особливими потребами мистецтва жити допомагає їй краще опанувати інноваційні технології самореабілітації, самооблізації, які є життєво важливими для її розвитку.

Методологічні орієнтири дослідження репрезентують теоретичний концепт розвитку реабілітаційної педагогіки, що поєднує досліджене явище у контексті діяльності педагогіки життєтворчості.

Автор акцентує увагу на прикладних завданнях реабілітаційної педагогіки, які полягають у теоретичному та організаційно-практичному забезпеченні освітньо-реабілітаційного процесу як у системі спеціальної освіти, так і у процесі інтеграції дітей з особливими потребами в загальноосвітні школи. Відзначається, що ефективна інтеграція в суспільство, розвиток життєвої компетентності дітей з особливими потребами можуть бути успішною за умови створення інноваційного освітньо-реабілітаційного, корекційно-розвивального простору, який системно поєднує в собі медичні, психологічні, педагогічні та соціальні аспекти.

**Ключові слова:** життєтворчість, педагогіка життєтворчості, розвиток особистості, діти з особливими потребами, спеціальна освіта.

### LIFE POTENTIAL OF REHABILITATION PEDAGOGY

**Abstract.** In the article the peculiarities of development and formation of rehabilitation pedagogy on the basis of ideas of pedagogy of life creation are revealed.

The author emphasizes the necessity of updating the content, technological support, defining the functions of rehabilitation pedagogy, since it reveals a new vision of the problem and promotes the prognostic philosophy of the integrated school of the century.

It is pointed out that the most valuable asset of rehabilitation pedagogy is that its goals, content are not only close to the educators-reformers, but also to the children who become co-creators of new models of the 21st century schools, who are learning more about their lives to master the art of life-giving, the art of being.



The article emphasizes that the important ability of a growing person to "learn to be" must be based on the ability to know oneself, to be aware of one's strengths and abilities, to try to end such phenomena as fatalism and humility, which in certain circumstances means learning to live, to know, to think, freely and critically, learn to love the world and make it more human, learn to live and create. After all, mastering by a child with a special need the art of living helps her or him to master better innovative technologies of self-rehabilitation, self-mobilization, which are vital for her or his development.

The methodological guidelines of the study represent the theoretical concept of the development of rehabilitation pedagogy, which explains the phenomenon under study in the context of the activity of pedagogy of life-creation.

The author focuses on the applied tasks of rehabilitation pedagogy, which consist in theoretical and organizational and practical support of educational and rehabilitation process both in the system of special education and in the process of integration of children with special needs in secondary schools. It is noted that effective integration into society, development of vital competence of children with special needs, can be successful under the condition of creation of innovative educational and rehabilitation, correction and development space, which systematically combines medical, psychological, pedagogical and social aspects.

**Keywords:** life-giving, pedagogy of life-giving, personality development, children with special needs, special education.

## ВСТУП

**Постановка проблеми.** Сьогодні гостро постає завдання осмислення й пізнання нових педагогічних реалій, створення нової філософії освіти, відкритої до таємниць життя людини, її прагнень, життєвого й духовного світу. На цій основі має формуватися нова педагогіка – педагогіка життєтворчості, у центрі якої – дитина з її радощами і болями, злетами і драмами, інтересами, потребами, з її напруженим екзистенційним духовним світом.

На межі століть педагогіка покликана проаналізувати свої здобутки, уроки, освоїти нові цінності. Ми є свідками того, як у процесі проведення масштабного експерименту із комплексної реабілітації дитини із проблемами розвитку народжуються прообрази інтегрованої школи XXI століття, що базуються на нових концептуальних засадах, передусім ідеях життєтворчості особистості. Саме ідеї життєтворчості, плекання дитини як суб'єкта життя стануть, на наш погляд, альфою та омегою нової інтегрованої школи, яка допомагатиме учням опанувати чотири стрижневі стовпи – навчитися пізнавати життя; навчитися життєвої і соціальної компетентності; навчитися жити разом; навчитися мистецтва життя.

## МЕТА І ЗАВДАННЯ ДОСЛІДЖЕННЯ

Мета статті – на основі аналізу психолого-педагогічної літератури та досвіду діяльності інноваційних закладів освіти розрити провідні ідеї та принципи формування реабілітаційної педагогіки.

## МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ

До провідних методів дослідження відносимо методи збору інформації: опитування, анкетування, інтерв'ювання усіх суб'єктів освітнього процесу; спостереження за виховною діяльністю педагогів, їх взаємодією з учнями, батьками; аналіз й узагальнення зібраної інформації.

## РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ

Життєтворчість – особлива, вища форма виявлення творчої природи людини. Вона сприяє самостійному вибору особистістю стратегії життя, розробці життєвих планів і програм, вибору та використанню засобів, необхідних для реалізації індивідуального життєвого проекту.

Найціннішим надбанням педагогіки життєтворчості є те, що її цілі, зміст близькі не лише педагогам-реформаторам, а й дітям, які стають співтворцями нових моделей школи XXI ст., глибше осмислюють своє життя, навчаються для того, щоб оволодіти мистецтвом життєтворчості, мистецтвом бути. «Учитися бути» означає пізнати самих себе, усвідомити свої сили й можливості, покінчити з фаталізмом і покірністю, означає вчитися жити, пізнавати, мислити вільно і критично, учитися любити світ і робити його гуманнішим, учитися творчості.

Освоєння дитиною з особливими потребами мистецтва жити допомагає їй опанувати технології самореабілітації, самообілізації.

Ця самообілізація значною мірою залежить, по-перше, від змісту (смыслу) життя (тобто від більш або менш чіткого адекватного розуміння необхідності жити); по-друге, від певної якості, способу життя (від необхідності цю якість змінити чи відстояти в екстремальних умовах); по-третє, від жадоби, волі до життя (тобто від спрямованості до певної якості, до життя, що відповідає визначеному смыслу життя); урешті, від наявності/відсутності смаку до життя (від можливості та здатності насолоджуватися своїм існуванням як таким).

Воля до життя є похідною від духовного здоров'я особистості і водночас вона є одним із найважливіших «регуляторів», що забезпечують максимально можливий рівень і душевного, і фізичного здоров'я. Воля до життя – це мобілізація сил на втілення смыслу життя в певному способі життя, зокрема мобілізація на досягнення життєстверджуючого смыслу смерті: не просто існувати, а саме повноцінно жити, встигнути відбутися повноцінною особистістю; навчитися цінувати життя, берегти людей, особливо, близьких, поки вони живі; бути відповідальним за себе і своїх близьких перед власною совістю. Формування волі до життя безпосередньо пов'язане з перетворенням особистості зі стихійного на свідомого суб'єкта власного життя (Суворов А.В., 1998).

Технології життєтворчості спрямовані на допомогу дітям у реалізації життєвих потреб: створення умов для максимально вільної реалізації життєвого потенціалу особистості; допомогу дитині у створенні й реалізації життєвого проекту, у духовному становленні, творчому самовтіленні, розвитку здатності до життєвого самовизначення. Особливо продуктивними є ідеї вченого-новатора О. Газмана (Газман О.С., 1998, с.108.) про захист і педагогічну підтримку дитини у проблемних ситуаціях. Педагогічна підтримка в освіті, що її О. Газман розглядає як особливу сферу діяльності, спрямована на самостановлення дитини як індивідуальності і є процесом спільного вчителя з



учнем визначення власних інтересів школяра і шляхів подолання проблем, які заважають йому зберегти свою людську гідність і самостійно досягати бажаних результатів у різних сферах. Педагогічна підтримка є способом організації взаємодії педагога й учня у виявленні, аналізі реальних і потенційних проблем дитини, спільному проектуванні можливого виходу із неї. Такий підхід вимагає від педагогічних колективів освоєння технологій життєвого проектування, перебудови на засадах навчання і виховання діагностики, корекції, проектно-цільового управління.

Забезпечуючи права дитини, реабілітаційну й психотерапевтичну функції, школа освоює механізми захисту дитини, тобто готовність і здатність прийти на допомогу дитині в критичних ситуаціях. Це – моральна охорона її від можливого соціального або психологічного стресу і створення умов для самостійного протистояння різним негативним впливам. Педагогічний захист передбачає забезпечення механізмів фізичної, психологічної, соціальної безпеки й формування відповідного власного способу захисту себе. Такий підхід допомагатиме педагогіці вийти на нові інноваційні шляхи, гідно приймаючи виклик XXI століття, ниткою Аріадни є реалізація девізу: «Школа для дитини, а не діти для школи».

Сьогодні про життєздатність освіти свідчить її гуманістична місія плекання образу Людини-творця, відкритість до нових ідей, інноваційних пошуків у новому столітті, третьому тисячолітті.

У контексті педагогіки життєтворчості школа має стати інститутом збереження й зміцнення фізичного, психічного, морального, духовного здоров'я дитини, допомоги їй у ситуації життєвої кризи, збереження особистості в драматичних обставинах життя, захисту від різних стресогенних чинників. Освіта має відігравати важливу роль у попередженні учня про прірви, небезпеки життя. У цьому плані вона набуває випереджувального й попереджувального характеру. Захисна людинозберігаюча функція педагогіки, освіти була завжди домінуючою, але її значущість зростає в трансформаційні, перехідні періоди розвитку суспільства, особливо на етапах історичних системних криз, від яких найбільше страждають діти. Школа повинна допомогти вижити дитині з особливими потребами в нестабільному суспільстві, виробити захисні механізми, навчити самостійно розв'язувати життєві проблеми.

За складних умов трансформації суспільства, у час невизначеності й непевності, знецінення життя людини зростає значення реабілітаційної функції освіти і школи. Реабілітаційна педагогіка, яка ґрунтується на засадах життєтворчості, покликана допомогти визначити шляхи розв'язання соціальної, медичної, психолого-педагогічної проблематики розвитку дитини, життя якої обтяжене хворобою або іншими несприятливими соціально-психологічними чинниками.

Поняття «реабілітаційна педагогіка» охоплює відновлення частково втрачених або послаблених властивостей і функцій організму особистості дитини, окремих її сторін з метою максимально повного розвитку індивідуальних можливостей і активно перетворювальної адаптації до навколишнього світу. Необхідність організації навколо дитини з особливими потребами реабілітаційного простору потребує створення оптимістичної, позитивно емоційно насиченої атмосфери. Саме духовне, міжособистісне спілкування, що сприяє розкріпаченню, запускає в дію реабілітаційні механізми, забезпечує значною мірою відновлення різних функцій особистості.

Важливий напрям реабілітаційної педагогіки – допомогти дитині з особливими потребами опанувати мистецтвом самореабілітації – механізмом і здатністю до самопомоги в найбільш продуктивному подоланні кризових ситуацій, виході зі скрутного становища, поверненні на тимчасово втрачену траєкторію життєвого шляху. Така психологічна допомога сприяє розкриттю життєвого потенціалу, стимулює самостійні пошуки нових можливостей самоздійснення, наближення до себе, до власної сутності. Тож реабілітаційна педагогіка сприяє становленню дитини як суб'єкта життя, що володіє мистецтвом пізнання самого себе, життєвою компетентністю, життєздатністю. Життєздатність – це спроможність суб'єкта відтворювати себе, свою культуру, свої взаємини всупереч нескінченним потокам небезпек, долаючи їх і відповідаючи на них відповідно до реального виклику історії людської долі.

Прикладним завданням реабілітаційної педагогіки є теоретичне та організаційно-практичне забезпечення освітньо-реабілітаційного процесу як у системі спеціальної освіти, так і у процесі інтеграції дітей з особливими потребами в загальноосвітні школи.

На порозі XXI ст. зростає потреба у проведенні випереджувальних, прогностичних експериментів із різних аспектів комплексної реабілітації на засадах педагогіки життєтворчості.

Мета такої пошукової роботи – розробка концептуальних, змістових і технологічних аспектів розвитку життєвої та соціальної компетентності дітей з особливими потребами, інтеграції їх у демократичне суспільство з ринковою економікою, соціокультурний простір.

Важливо, па наш погляд, зосередити зусилля на:

- науковому обґрунтуванні прогностичних моделей інноваційних закладів спеціальної освіти;
- виробленні ефективних моделей інтеграції дітей з особливими потребами в українське суспільство;
- проектуванні та поетапній апробації компетентісно зорієнтованого освітньо-реабілітаційного процесу, спрямованого на становлення особистості як суб'єкта життя;
- трансформації спеціальної школи в різні типи інноваційних закладів загальної освіти;
- актуалізації змісту навчально-реабілітаційного процесу, створенні умов для розвитку життєвої компетентності вихованців;
- експериментальній перевірці корекційно-розвивальних, соціальних технологій, цільових програм реабілітації дітей з особливими потребами, розвитку їх життєвої компетентності;





- перебудові навчально-реабілітаційної діяльності на діагностичній основі, апробації інструментарію для оцінки рівня досягнень із різних параметрів життєвої компетентності;
- розробленні системи диференційованого медико-психологічного вивчення специфіки порушень у розвитку різних груп із метою виявлення особливих загальноосвітніх потреб кожної дитини і створення індивідуальної комплексної програми реабілітації;
- апробації програм партнерства з різними групами громадськості з метою створення освітньо-реабілітаційного співтовариства;
- освоєнні нових підходів до підвищення педагогічної, психологічної, рефлексивної інноваційної культури, компетенцій педагогічних працівників навчально-реабілітаційних центрів, батьків.

Отже, ефективна інтеграція в суспільство, розвиток життєвої компетентності дітей з особливими потребами можливі за умови створення інноваційного освітньо-реабілітаційного, корекційно-розвивального простору, який системно поєднує в собі медичні, психологічні, педагогічні та соціальні аспекти, сприяє саморегуляції поведінки, самореабілітації, розвитку і саморозвитку дитини як суб'єкта культури і життя. Інтегрована школа життєтворчості, а саме такою ми бачимо її у XXI ст., – це школа швидкого і гнучкого реагування на стрімкі, динамічні, а часом і драматичні зміни в перехідному суспільстві. Тому її головне завдання полягає в забезпеченні психічного, фізичного, морального, духовного здоров'я дитини. Ця школа зміцнює адаптаційний, життєздатний потенціал дитини, максимально знижує перевантаження, створює оптимальні умови, які допомагають уникати неврозів, психічних травм, забезпечує діагностику й корекцію, систематичну медико-психологічну допомогу та підтримку. Педагоги, психологи, медики допомагають кожній дитині опанувати механізми психологічного захисту душевної та фізичної рівноваги, стійкості в критичних ситуаціях, технологію самопомоги, спрямовану на подолання кризових ситуацій, стимулювання самостійних пошуків, нових можливостей самоактуалізації, саморозвитку, самоздійснення, самоопанування, наближення до себе, до власної сутності.

Школа XXI століття покликана забезпечити ефективне розв'язання таких завдань освіти дітей з особливими потребами:

- формування позитивного ставлення до себе, інших, навколишнього світу (самоповаги і впевненості у собі; позитивного ставлення до свого розвитку, здоров'я; ініціативності, уміння ставити мету, уміння визначати пріоритети в роботі й особистому житті; планувати час; позитивного ставлення до змін; визнання феномену людської неповторності, творчості);
- розвиток умінь і навичок, необхідних для ефективної комунікації;
- розвиток конструктивного мислення (розв'язання проблем і ухвалення рішень, ефективне використання найрізноманітніших технологій);
- формування вмінь і навичок співробітництва і роботи у групі (розуміти мету і культуру групи й успішно в ній працювати; планувати й ухвалювати рішення спільно з іншими членами групи, поважати думку інших тощо);
- розвиток ключових життєвих компетенцій у дітей з особливими освітніми потребами у процесі соціальної та життєвої практики, поглиблення життєзнавчого і практичного спрямування змісту спеціальної освіти, забезпечення компетентісно спрямованої спеціальної освіти.

Критерієм визначення ефективної реабілітації дітей з особливими потребами слугуватиме достатня компетентність щодо свідомої побудови життя, зокрема:

- спроможність застосовувати компенсаторні можливості організму, активізувати наявні фізіологічні резерви для розв'язання проблем власного саморозвитку, життєвої компетентності;
- набуття навичок саморегулювання почуттів і депресивних станів;
- наявність певних адаптаційних навичок, розвиненість комунікативної та емоційно-вольової сфери в життєвому просторі особистості;
- здатність до оптимістичного сприйняття життя та орієнтація на успіх;
- розвиненість механізмів регуляції рольової поведінки;
- здатність до професійного самовизначення відповідно до своїх особистісних можливостей;
- усвідомлення системи пріоритетів життєвих цінностей;
- міра відповідального ставлення особистості до життя;
- уміння будувати життя за своїм власним життєвим проектом;
- компетентність у побудові свого життєвого шляху, відповідальність за власну долю і вчинки;
- культура життя людини (міра гуманізації, цивілізованості; відповідність стилю життя загальнолюдським цінностям).

Важливо зазначити, що сучасна школа робить лише перші кроки на шляху до формування в дітей життєвої, соціальної компетентності.

Надзвичайно важливою передумовою соціального ставлення дітей з особливими освітніми потребами є здобуття освіти відповідного рівня, що відкриває шлях до життєвого та професійного зростання, реалізації власних здібностей та потреб.

Окрім того, освіта – це ще й шлях компенсації та корекції наслідків порушень психофізичного розвитку, попередження вторинних відхилень, формування компенсаторних механізмів, що зумовлюють розвиток особи з інвалідністю з урахуванням максимального рівня її функціональних можливостей (Маслоу А., 1997).





У цьому контексті освіта для дітей і юнацтва з інвалідністю є важливою формою їх соціального захисту, реальним шансом створити передумови для подальшого самостійного і незалежного життя.

Одним із пріоритетних напрямів державної політики у сфері освіти є створення умов для осіб з інвалідністю для реалізації їх прав на рівний доступ до якісної освіти, розвиток особистих інтелектуальних і професійних можливостей.

Для дітей і юнацтва з інвалідністю професійну освіту без перебільшення можна вважати найважливішим засобом досягнення самостійності та особистої незалежності, інтеграції в сучасне суспільство.

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

Отже, головним завданням реабілітаційно спрямованої освіти в контексті життєтворчої освітньої парадигми постає вироблення механізмів формування життєвої компетентності щодо всіх сфер життєдіяльності людини (побут, праця, дозвілля, освіта) на основі актуалізації суб'єктного статусу дитини, тобто вироблення в неї здатності до самореабілітації, самопомоги, до конструктивного розв'язання проблемних кризових ситуацій, розробки власної життєвої програми щодо подолання зовнішніх і внутрішніх обмежень життєдіяльності та успішного включення в продуктивне життя суспільства.

Парадигма життєтворчості відкриває перед дитиною, розвиток якої обтяжений усілякими негараздами, перспективу залучення до активного багатогранного життя, запобігає зосередженню на своїх проблемах і недугах, допомагає адекватно усвідомити рівень своїх сил і можливостей, подолати почуття фаталістичної приреченості, виводить на шлях гармонійного життєздійснення.

Ключові положення реабілітаційної педагогіки:

- ефективна реалізація компетентнісного підходу в організації освітньої діяльності навчальних закладів усіх типів забезпечується через реабілітаційний компонент навчально-виховного процесу, який являє собою комплекс медико-оздоровчих, компенсаторно-допоміжних, корекційно-розвиткових, психотренінгових, соціально-превентивних, дидактично-варіативних, колективно-креативних заходів інклюзивно-інтегративного спрямування;
- відновлення психофізичних функцій організму дитини поряд з накопиченням нею ресурсного потенціалу соціально-інтегративних можливостей необхідно розглядати як складник їх свідомого саморозвитку й оптимально доцільно здійснювати в умовах інклюзивного, збагаченого реабілітаційним компонентом освітнього простору життєтворчості, насиченого життєзнавчим змістом.

Важливе завдання спеціальної освіти – сформувати нові життєві стратегії, максимально адекватні новій ситуації, яка склалася в українському суспільстві. Освітньо-реабілітаційний процес має бути спрямований на становлення стратегій побудови розвивального способу життя, виховання вільної й відповідальної особистості. Розвинена відповідальність пов'язана з усвідомленням своєї самостійності, а також із упевненістю, здатністю до самоконтролю, саморегуляції поведінки, самопомоги.

Сучасна спеціальна освіта – це освіта швидкого і гнучкого реагування на стрімкі, динамічні, а часом і драматичні зміни в перехідному суспільстві. Тому головне завдання реабілітаційної педагогіки полягає в науковому забезпеченні психічного, фізичного, морального, духовного здоров'я дітей з особливими освітніми потребами.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми. Напрями подальших досліджень вбачаємо передусім у створенні інноваційних стратегій та технік реабілітаційної педагогіки з метою їх реалізації в освітній процес сучасного закладу освіти.

### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

- Газман, О.С. (1998). Воспитание и педагогическая поддержка детей. *Народное образование*. 6. 108-111.
- Єрмаков, І.Г. (2006). Виховання життєтворчості: моделі виховних систем. Харків : Основа.
- Ортега-и-Гассет, Х. (1991). Что такое философия. Москва : Наука.
- Маслоу, А. (1997). Психология бытия. Москва : Редол-Бук.
- Суворов, А.В. (1998) Экспериментальная философия. Москва : Изд-во УРАО.

### **REFERENCES**

- Hazman, O.S. (1998). Vospytanye u pedahohycheskaia podderzhka detei. *Narodnoe obrazovanye*. 6. 108-111.
- Yermakov, I.H. (2006). Vykhovannia zhyttietvorchosti: modeli vykhovnykh system. Kharkiv : Osnova.
- Ortega-y-Hasset, X. (1991). Chto takoe fylosofyia. Moskva : Nauka.
- Maslou, A. (1997). Psykholohyia bityia. Moskva : Redol-Buk.
- Suvorov, A.V. (1998) Eksperymentalnaia fylosofyia. Moskva: Yzd-vo URAO.

Статтю подано до редколегії 29.09.2019 р.  
Рекомендовано до друку 17.10.2019 р.

**Олена Кохановська,**

доктор педагогічних наук, доцент кафедри теорії і методики викладання навчальних дисциплін, Комунальний вищий навчальний заклад «Херсонська академія неперервної освіти» Херсонської обласної ради (м. Херсон, Україна)

**Olena Kokhanovska,**

Doctor of Pedagogical Sciences, Docent of the Department of the Theory and Methods of Educational Disciplines Teaching, Communal Higher Educational Establishment «Kherson Academy of Continuing Education» of Kherson Regional Council (Kherson, Ukraine)  
 aninamama.ks@gmail.com  
 ORCID ID 0000-0001-7294-173X

УДК 373.5.016:5(477)«19/20»

## ПРОВІДНІ ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ПРИРОДНИЧО-МАТЕМАТИЧНОЇ ОСВІТИ ДІВЧАТ У НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ УКРАЇНИ ХІХ – ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ

**Анотація.** У статті репрезентовано результати історико-педагогічного дослідження теорії і практики розвитку природничо-математичної освіти дівчат на території України у ХІХ – початку ХХ століття та виокремлено основні освітні тенденції, характерні для цього часу. Метою дослідження є аналіз провідних тенденцій розвитку природничо-математичної освіти дівчат у закладах освіти України ХІХ – початку ХХ століття. Базуючись на методологічному інструментарії, виявлено провідні тенденції розвитку жіночої природничо-математичної освіти, які простежуються у виокремленні періоди: перша половина ХІХ ст. – законодавча регламентація системи освіти; зміна ставлення суспільства до жіночої освіти; відкриття перших державних закладів середньої освіти для дівчат; друга половина ХІХ ст. – створення централізованої системи жіночої освіти та законодавчої бази функціонування жіночих навчальних закладів; посилення уваги громадськості до освіти дівчат, створення об'єднань та спілок, які сприяли отриманню жінками природничо-математичної освіти, зокрема й вищої; відхід від класицизму та наближення змісту природничо-математичної освіти дівчат до аналогічної освіти чоловіків; удосконалення змісту, форм та методів навчання дівчат природничо-математичних дисциплін; початок ХХ ст. – намагання уряду запровадити загальну початкову школу; уніфікація природничо-математичної освіти дівчат; відновлення доступу жінок до вищої освіти, зокрема й природничо-математичної; розробка нових концепцій, подальше вдосконалення та поява нових форм, методів та засобів навчання природничо-математичних дисциплін.

**Ключові слова:** жіноча освіта, природничо-математична освіта, розвиток природничо-математичної освіти дівчат, навчальні заклади для дівчат, тенденції.

## THE MAIN TENDENCIES OF GIRLS' NATURAL AND MATHEMATICAL EDUCATION IN UKRAINIAN EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS OF THE XIX – THE BEGINNING OF THE XX CENTURY

**Abstract.** The article presents the results of historical and pedagogical research of the theory and practice of the development of girls' natural and mathematical education in the territory of Ukraine in the XIX – the beginning of the XX century. та виокремлено її тенденції. The tendencies of girls' natural and mathematical education in Ukrainian educational establishments have been highlighted during relevant time frame.

The purpose of the study is to substantiate main tendencies of the genesis of girls' natural and mathematical education in educational establishments of Ukraine of the XIX – the beginning of the XX century. The research tools for the study scientific and bibliographic, historical and logical, chronological-systemic, problem-search and historical-genetic methods.

Based on methodological tool the leading tendencies of the development of women's natural and mathematical education have been revealed, which are represented in the separate periods: first part of XIX century characterized by legislative regulation of the education system; changing the vector of society's attitude to women's education; opening of the first state secondary educational institutions for girls; second part of XIX century involved the creation of a centralized system of women's education and a legislative base of functioning of women's educational establishments; increasing public awareness of girls' education, creating associations and unions that had contributed to women's natural and mathematical education, including higher education; moving away from classicism and approaching the content of girls' natural and mathematical education to similar education for men; improving the content, forms and methods of girls' teaching in natural and mathematical disciplines; the beginning of the XX century was marked by the government's efforts to implement a



general elementary school; unification of girls' natural and mathematical education; restoring women's access to higher education, including natural and mathematical; development of new concepts, further improvement and emergence of new forms, methods and teaching tools of natural and mathematical disciplines.

**Keywords:** women's education, natural and mathematical education, the development of girls' natural and mathematical education, educational establishments for girls, the tendencies.

## ВСТУП

**Постановка проблеми.** Сучасне інформаційне суспільство потребує високоосвічених людей та висококваліфікованих фахівців, які здатні бути мобільними, комунікабельними, креативними, прагнути до постійного саморозвитку та самоосвіти, сприймання та обробки великих обсягів інформації. Підґрунтям формування таких якостей у молодого покоління стає природничо-математична підготовка. Тому вивчення навчальних дисциплін природничо-математичного циклу – невід'ємний складник підготовки особистості до соціально-економічних умов сьогодення. Результати вперше проведеного в Україні дослідження PISA виявили, що понад третина учнів не досягли базового рівня у знаннях з математики. Така ж тенденція є характерною і для природничої підготовки школярів. Виявлені проблеми сприяли тому, що 2020 рік в Україні оголошено роком математики («Результати PISA-2018: в Україні трохи гірші показники за середні країн ОЕСР»), особливу увагу уряд у зосереджено на трансформації природничо-математичної освіти.

У цьому контексті особливе зацікавлення викликає історичний досвід XIX – початку XX століття. Цей період є унікальним, адже освіта хлопців і дівчат була роздільною і саме в цей час простежуємо інтенсифікацію жіночої освіти. Аналіз позитивного досвіду природничо-математичної освіти дівчат зазначеного періоду дає змогу виокремити та екстраполювати найкращі здобутки в сучасній освітній простір.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Становлення та розвиток вітчизняної природничо-математичної освіти проаналізовано в працях багатьох сучасних дослідників. Особливості розвитку природничо-математичної освіти в Україні певною мірою висвітлено в низці історико-педагогічних досліджень. Зокрема, розвиток жіночої освіти розглядали О. Аніщенко, Ю. Бурцева, С. Вихор, С. Гришак, М. Зубілевич, Л. Єршова, О. Кісь, О. Литвиненко, Л. Ковальчук, В. Кравець, Н. Максимовська, І. Мунтян, В. Омельчук, Л. Применко, Н. Слюсаренко, Л. Харченко, І. Чеботарьова, Л. Яворська, Л. Яценко та ін. Науковцями проведено значну кількість різнопланових досліджень, проте проблема розвитку природничо-математичної освіти жіноцтва у XIX – на початку XX століття предметом окремого наукового пошуку ще не була.

## МЕТА І ЗАВДАННЯ ДОСЛІДЖЕННЯ

Мета дослідження – аналіз провідних тенденцій розвитку природничо-математичної освіти дівчат у закладах освіти України XIX – початку XX століття.

## МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ

У процесі дослідження використовувалися такі методи: науково-бібліографічний – для вивчення бібліотечних фондів; історико-логічний, ретроспективний та концептуально-порівняльний аналіз джерельної бази – для вивчення, порівняння, систематизації та узагальнення вітчизняного досвіду природничо-математичної освіти дівчат; хронологічно-системний, проблемно-пошуковий та історико-генетичний методи – для обґрунтування генези природничо-математичної освіти дівчат в Україні.

## РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ

Період початку XIX століття, як зазначає Т. Полякова, став початком створення моделі класичної системи шкільної природничо-математичної освіти як підсистеми гімназійної освітньої системи (Полякова Т. С., 2009, с. 5). За цього часу поняття «природничо-математична освіта» не існувало, а природничо-математичні знання подавалися в розрізі таких предметів, як: арифметика, математика, алгебра, геометрія, фізика, астрономія, хімія, біологія, географія, природничі історія та ін.

Питання жіночої освіти розглядалось урядом як наслідок усвідомлення ним великої ролі жіноцтва в житті суспільства. Хоча спочатку бачення цієї ролі зводилося до визнання того надзвичайного впливу, який жінки мають на своїх чоловіків і на виховання дітей. У першій половині XIX століття природничо-науковим і математичним дисциплінам надавали досить великого значення для розвитку молодого покоління, проте дівчата майже не мали можливості отримати освіту, зокрема й природничо-математичну, а перелік закладів для здобуття ними освіти був суттєво обмежений. Навчання дівчат зосереджувалось в інститутах шляхетних дівчат, приватних пансіонах, приватних школах та парафіяльних училищах. Більшість батьків, які мали певні статки, надавали дівчатам домашню освіту, винаймаючи для цього вчителів (переважно іноземців), однак жіноча освіта фактично була ізольована від загальної.

Ставлення уряду та консервативні погляди суспільства визначали мету жіночої освіти в першій половині XIX століття – підготовка до ролі дружини та матері. З цієї метою дівчатам надавали знання в обсязі, достатньому для підтримання світської бесіди та ведення домашнього господарства, природничо-математичні дисципліни уважалися «не жіночою справою».

Після ухвалення Статуту 1828 року дівчата могли здобути освіту в парафіяльних, подекуди жіночих повітових училищах, інститутах шляхетних дівчат, приватних пансіонах. Змінилася урядова траєкторія в напрямі природничо-математичної освіти. Державна політика не тільки не стимулювала, а й гальмувала її розвиток. Зокрема, відбувалося необґрунтоване скорочення змісту природничо-математичної освіти, обмеження та формалізація цього напрямку в жіночих закладах освіти. З 1828 року за наказом уряду Миколи I природознавство було виключено з навчального плану деяких закладів освіти майже на чверть століття. Вивчення цього напрямку сприймалося як вільнодумство. Зазначене вплинуло й на викладання математичних дисциплін, зокрема зробило цей напрям освіти більш формалізованим. Найбільш глибоко в цей час дівчата могли вивчати предмети природничо-математичного напрямку в інститутах



шляхетних дівчат. Перший такий заклад було відкрито 1812 року в Харкові, а вже 1818 року його передали у відання імператриці Марії Федорівни. Праця в закладі прирівнювалась до державної служби. Це свідчить про утворення перших державних шкіл для дівчат. Наприкінці першої половини XIX століття на території України існувало вже 5 інститутів шляхетних дівчат: Харківський (1812 р.), Полтавський (1818 р.), Одеський (1828 р.), Керченський (1835 р.), Київський (1838 р.). Предмети, які вивчали дівчата, могли відрізнятися, що переконливо доводять дані таблиці 1.

Таблиця 1

**Навчальні дисципліни, які вивчалися в інститутах шляхетних дівчат\***

Навчальні дисципліни	Розташування закладу				
	Харків	Полтава	Одеса	Керч	Київ
Природнича історія		+			
Географія	+	+	+	+	+
Арифметика	+	+	+	+	+
Логіка		+			
Фізика	+	+			
Фізика і мінералогія			+		
Рукоділля	+	+	+	+	
Домашнє господарство			+		

\* Розроблено автором

Аналізуючи інформацію, подану в таблиці 1, можна побачити, що серед предметів природничо-математичного циклу, які викладали в Харківському інституті шляхетних дівчат, були: географія, арифметика, фізика, рукоділля. А в Одеському інституті дівчата вивчали не фізику, а фізику і мінералогію. Природничу історію вивчали лише в Полтавському інституті.

Розширення мережі закладів жіночої освіти сприяло зміні ставлення суспільства до навчання дівчат, що виявлялося надалі у зростанні контингенту жіночих шкіл. Таким чином, аналізуючи тенденції розвитку жіночої природничо-математичної освіти, відзначимо, що перша половина XIX століття характеризувалася законодавчою регламентацією системи освіти; зміною ставлення суспільства до жіночої освіти; відкриттям перших державних закладів середньої освіти для дівчат (інститутів шляхетних дівчат).

На початку 50-х років XIX століття зміна політичної ситуації в Європі та в Російській імперії вплинула на розвиток системи освіти. Як зазначає Н. Слюсаренко, «починаючи із другої половини XIX століття в Російській імперії, до якої входила і більша частина України, жіноча освіта почала розвиватися бурхливими темпами, а на її необхідність указували навіть представники протилежної статі» (Слюсаренко Н. В., 2009, с. 8).

Одним з головних завдань освіти другої половини XIX століття було виховання вільної людини, здатної ухвалювати самостійні рішення. Відповідно до цього трансформувалися вимоги і до жіночої статі. «Моральною» уважалася дівчина, яка завжди робить все добре і правильно, навіть якщо це їй не подобається («Афорисмы въ справі вихованья дівчатъ»).

1854 року офіційно відкрили Відомство закладів імператриці Марії (проіснувало до 1917 р.) (Днепров Э. Д., 2011, с. 384). Зростаюча популярність жіночих закладів освіти, які підпорядковувалися цьому відомству, та їх недосконала мережа вимагали негайного реформування. Тому 1855 року ухвалили Статут жіночих навчальних закладів Відомства закладів імператриці Марії, однак його позиції лише закріплювали вже чинні правила. У цілісній системі традиційного виховання зберігалось попереднє трактування жіночого призначення, розподілу гендерних ролей у системі виховання. Мета виховання залишалась без змін – дівчат виховували як майбутніх дружин, матерів, господарок (Пономарєва В. В., 2017, с. 100-101).

1856 року до всіх навчальних округів надіслали циркуляри міністра освіти А. Норова з проханням зібрати відомості про те, де в губерніях є можливість відкрити жіночі школи («Средние женские учебные заведения региона во второй половине XIX – начало XX в.»). Такі циркуляри не були випадковими, адже до планів уряду входило законодавче обґрунтування та збільшення кількості навчальних закладів для дівчат. На відміну від закладів Відомства імператриці Марії, які утримувалися за державний рахунок, фінансування закладів Міністерства народної освіти носило громадсько-державний характер.

Заклади жіночої освіти Міністерства народної освіти почали відкриватися після закладів Відомства імператриці Марії. 30 травня 1858 року затверджено «Положення про жіночі училища відомства Міністерства народної освіти». Ці школи були відкритими і ставили собі за мету надати ученицям ту розумову та релігійно-моральну освіту, яку має отримати кожна жінка, особливо як майбутня дружина та матір (Рожественский С. В., 1902).

Жіночі гімназії та прогімназії відомства Міністерства народної освіти призначалися для учениць усіх станів та віросповідань. Їх головними розпорядниками виступали попечителі навчальних округів («Положение о мужских и женских гимназиях и прогимназиях Министерства народного просвещения», с. 34).

Починаючи з 1870 року, згідно з офіційними даними Міністерства народної освіти, кількість підвідомчих йому жіночих гімназій і прогімназій швидко збільшувалася. Так, 1873 року на території Російської імперії було 116





прогімназій, де навчалися 13940 учениць. Станом на 1883 рік кількість прогімназій збільшилася до 185. У них навчалися 22392 дівчини (Маркевич А. И., 1890, с. 46–47).

Реформування системи жіночої освіти в напрямі створення всестанових відкритих середніх жіночих шкіл призвело до уточнення та узаконення головних засад організації означених закладів, визначення ролі уряду, місцевої влади, громадськості та приватних осіб у їхньому утриманні та управлінні, окреслення прав службових осіб та вихованок. Проведені реформи вплинули й на зміст природничо-математичної освіти дівчат у навчальних закладах різних типів, який постійно змінювався. Цей зміст, хоч і не відповідав змісту аналогічних предметів чоловічих закладів, але все ж став більш поглибленим, аніж раніше. Незважаючи на розширення спектру природничо-математичних дисциплін (географія, математика, природознавство, рукоділля, пізніше – природнича історія, фізика, хімія та ін.), навчальний курс жіночих гімназій мав гуманітарне спрямування.

У зазначений період з'явилися найкращі зразки навчальної літератури з природничо-математичних дисциплін, використання якої в освітньому процесі жіночих навчальних закладів сприяло полегшенню сприйняття дівчатами теоретичного матеріалу, розширенню в них просторових і кількісних уявлень, розвитку логічного мислення тощо. Однак більшість підручників була низької якості. Серед форм організації навчання найчастіше використовували уроки, екскурсії (у природу, математичні, виробничі), позакласне читання. До ефективних методів навчання відносили бесіду, лекцію, заучування, роз'яснення, метод Грубе, приклад, наслідування (взірцям); обговорення (подій, фактів, книг); розв'язування задач (якісних, розрахункових, експериментальних) та числових прикладів; лабораторні та практичні роботи, самостійна робота, демонстраційний експеримент, предметні уроки, ілюстрування, демонстрування та ін. При цьому перевагу надавали словесним методам, хоча наочні методи набували популярності.

У другій половині XIX зароджується і починає реалізуватися ідея щодо можливості дівчат отримати вищу освіту, зокрема природничо-математичну. Зазначене стало об'єктом світових дискусій, які свідчать, що на цьому шляху були численні перепони: сімейні, суспільні (звичаї та упередження), державні, соціокультурні, релігійні тощо. І хоча повноцінного доступу до навчання в університетах дівчата так і не отримали, проте, починаючи з 70-х років XIX століття, почали організовуватися вищі жіночі курси для дівчат. Так, вищі жіночі курси в Києві було відкрито 1878 року. Вони були приватними та перебували під посиленою увагою держави (Кобченко К., 2002). Вищі жіночі курси швидко набули популярності. Так, уже в перший рік їх існування (1878 р.) Київські вищі жіночі курси закінчили й отримали атестат 324 особи. Поміж них було 24 слухачки фізико-математичного відділення, з яких 17 отримали атестат I розряду, 7 – другого («Историческая записка и отчет о Киевских высших женских курсах за первое четырехлетие (1878–1882 гг.)», 1884, с. 19). Окрім Київських вищих жіночих курсів, за підтримки громадськості подібні заклади організували в Харкові та Одесі. У боротьбі дівчат за вищу освіту винятково важливу роль відіграла громадськість. Услід за країнами Європи в Російській імперії масово розгорталася громадські рухи за рівноправ'я та вільний доступ жінок до освіти. М. Гольберг цілком слушно зазначив, що недостатня підготовленість жінок у галузі природничо-математичних наук у середніх навчальних закладах стала однією з основних причин, які вплинули на розгортання громадських рухів за зрівнювання чоловічої та жіночої середньої освіти, адже саме це було необхідною умовою доступу жінок до вищої освіти (Гольберг М. Ф., 2011, с. 19). Цей період відзначився як перша хвиля жіночого руху. Його розвиток відбувався переважно під впливом загальноєвропейських перетворень, одна йому були притаманні і власні дещо відмінні риси, зумовлені специфічним розташуванням України.

Таким чином, тенденціями другої половини XIX століття стали: створення централізованої системи жіночої освіти та законодавчої бази функціонування жіночих навчальних закладів; посилення уваги громадськості до освіти дівчат, створення об'єднань та спілок, які сприяли отриманню жінками природничо-математичної освіти, зокрема й вищої; відхід від класицизму та наближення змісту природничо-математичної освіти дівчат до аналогічної освіти чоловіків; удосконалення змісту, форм та методів навчання дівчат природничо-математичних дисциплін.

На початку XX століття мережа закладів жіночої освіти в Україні продовжувала активно розвиватися. Це привело до створення усталеної системи, яка складалася із закладів початкової, середньої та вищої освіти. Здобути професійну освіту дівчата могли, навчаючись у педагогічних класах, комерційних та сільськогосподарських училищах, фельдшерських школах, на вищих жіночих курсах та ін. Водночас багато з них були не тільки позбавлені права здобути спеціальну освіту, а й залишалися неграмотними.

Численні реформи уряду поступово уніфікували природничо-математичну освіту дівчат і хлопців у початкових та середніх школах (введено відповідні предмети, збільшено час на їх вивчення), однак випускниці жіночих гімназій не були рівними у правах із чоловіками щодо доступу до вищої освіти. При цьому природничо-математична картина світу дівчат була майже тотожна аналогічній картині світу хлопців, оскільки впродовж 1902 – 1919 років, намагаючись уніфікувати зміст жіночої освіти, уряд фактично наблизив його до змісту освіти хлопців. До того ж у деяких жіночих закладах кількість годин, наприклад, на вивчення математики навіть перевищувала цей показник у чоловічих закладах. Кількість закладів освіти для дівчат невпинно зростала. До приладу, у 1894 – 1914 рр. кількість гімназій Міністерства народної освіти значно збільшилася. Фактично за ці роки було вибудовано їх мережу. Ще 1904 року із загальної кількості жіночих шкіл імперії (90942) більшість (49,7 %) належала відомству Міністерства народної освіти, 48,7 % – Святому Синоду, а решта (1,6 %) розподілилася між 7-а іншими відомствами. При цьому 1 % шкіл підпорядковувалися відомству Воєнного міністерства (Ежегодник России 1905 г. (год второй), 1906, с. 508).

Потреби Першої світової війни змусили уряд допустити жінок до повноправної вищої освіти, але не в усіх університетах. 28-30 червня 1915 року в Раду міністрів П. Ігнат'єв надав для обговорення проект «Про дозвіл прийому жінок на окремі факультети деяких університетів». 1912 року відбувся перший всеросійський з'їзд з питань освіти жінок, де жорстко поставили питання про рівність прав жінок та чоловіків у здобутті освіти (Труды 1-го Всероссийского съезда по образованию женщин, 1914). 1918 року офіційно запровадили спільне навчання для чоловіків і жінок, а наступного року ухвалили «Положення про єдину трудову школу УРСР», відповідно до якого





навчання мало загальноосвітній та політехнічний характер. Після цього жіночі заклади освіти реорганізували, проте деякі з них функціонували до 1920 року. Початок ХХ століття відзначився намаганнями уряду запровадити загальну початкову школу; уніфікацією природничо-математичної освіти дівчат; відновленням доступу жінок до вищої освіти, зокрема й природничо-математичної; розробкою нових концепцій, подальшим вдосконаленням та появою нових форм, методів та засобів навчання природничо-математичних дисциплін.

### ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

Таким чином, протягом ХІХ – початку ХХ жіноча природничо-математична освіта пройшла тривалий шлях свого становлення та розвитку, що характеризувався подекуди суперечливими тенденціями, проте невпинно сприяв підвищенню конкурентоздатності жінки на ринку праці. Перспективи подальших розвідок полягають у висвітленні європейських та світових традицій природничо-математичної освіти зростаючого покоління.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

- Афорисмы въ справѣ выхованья дѣвчатъ (Рускимъ матерямъ посвящается). (1870). Учитель. Ч. 35. 138.
- Гольберг, М. Ф. (2011). Преподавание математики в женских гимназиях как фактор культурного развития России конца ХІХ – начала ХХ в. (Автореферат диссертации). Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова. Москва.
- Днепров Э. Д. (2011). Российское образование в ХІХ – начале ХХ века : в 2 т. Москва : Мариос. Т. 2.
- Ежегодник России 1905 г. (год второй). (1906). Санкт-Петербург : Центральный статистический комитет М.В.Д.
- Историческая записка и отчет о Киевских высших женских курсах за первое четырехлетие (1878–1882 гг.). (1884). Киев : Университетская тип.
- Кобченко, К. (2002). Слушачки Київських Вищих жіночих курсів: груповий портрет. Етнічна історія народів Європи. Вип. 12. 49–54.
- Маркевич, А. І. (1890). Двадцатипятилетие Императорского Новороссийского университета : историческая записка. Академические списки. Одесса : Экономическая типография (б. Одесского вестника).
- Положение о мужских и женских гимназиях и прогимназиях Министерства народного просвещения (С циркулярными разъяснениями Министерства народного просвещения) (1906) / под ред. М. Ошанина. Ростов : Типография А. Х. Оппель.
- Полякова, Т. С. (2009). Периодизация истории отечественного математического образования. Полюном, 1, 2-8.
- Пономарёва, В. В. (2017). Женские институты в социокультурной политике Российской империи в 1764–1855 гг. Вестник Московского университета. Сер. 21. Управление (государство и общество), 1, 100-101.
- Результати PISA-2018: в Україні трохи гірші показники за середні країн ОЕСР. URL: <https://nus.org.ua/news/rezultaty-pisa-2018-v-ukrayiny-trohy-girshi-pokaznyky-za-seredni-krayin-oesr/>
- Рождественский, С. В. (1902). Исторический обзор деятельности Министерства Народного Просвещения (1802–1902). СПб. : Изд-во Министерства народного просвещения.
- Слюсаренко, Н. В. (2009). Становлення та розвиток трудової підготовки дівчат у школах України кінця ХІХ – ХХ століття : монографія. Херсон : РІПО.
- Средние женские учебные заведения региона во второй половине ХІХ – начало ХХ в. URL: [https://superinf.ru/view\\_helpstud.php?id=5394](https://superinf.ru/view_helpstud.php?id=5394)
- Труды 1-го Всероссийского съезда по образованию женщин, организованный Российской лигой равноправия женщин в С.–Петербург. (1914). С.–Петербург. Т. 1.

### REFERENCES

- Aforismy v spravi vyihovanya divchat (Ruskim materyam posvyaschaetsya). (1870). Uchitel. Vol. 35, 138.
- Golberg, M. F. (2011). Prepodavanie matematiki v zhenskih gimnaziyah kak faktor kulturnogo razvitiya Rossii kontsa ХІХ – nachala ХХ v. (Extended Abstract of Candidate's thesis). Moskovskiy gosudarstvennyy universitet imeni M. V. Lomonosova. Moskva.
- Dneprov E. D. (2011). Rossiyskoe obrazovanie v ХІХ – nachale ХХ veka : v 2 t. Moskva : Marios, Vol. 2.
- Ezhegodnik Rossii 1905 g. (god vtoroy). (1906). Sankt-Peterburg : Tsentralnyy statisticheskiy komitet M.V.D.
- Istoricheskaya zapiska i otchet o Kievskih vysshih zhenskih kursah za pervoe chetyrehletie (1878–1882 gg.). (1884). Kiev : Universitetskaya tip.
- Kobchenko, K. (2002). Sluhachki Kiivskih Vischih zhinochih kursiv: grupoviy portret. Etnichna istoriya narodiv Evropi, Issue 12, 49–54.
- Markevich, A. I. (1890). Dvadtsatipyatiletie Imperatorskogo Novorossiyskogo universiteta : istoricheskaya zapiska. Akademicheskie spiski. Odessa : Ekonomicheskaya tipografiya (b. Odesskogo vestnika).
- Polozhenie o muzhskih i zhenskih gimnaziyah i progimnaziyah Ministerstva narodnogo prosvescheniya (S tsirkulyarnymi raz'yasneniyami Ministerstva narodnogo prosvescheniya) (1906) / pod red. M. Oshanina. Rostov : Tipografiya A. H. Oppel.
- Polyakova, T. S. (2009). Periodizatsiya istorii otechestvennogo matematicheskogo obrazovaniya. Polinom, 1, 2-8.
- Ponomarova, V. V. (2017). Zhenskie instituty v sotsiokulturnoy politike Rossiyskoy imperii v 1764–1855 gg. Vestnik Moskovskogo universiteta. Ser. 21. Upravlenie (gosudarstvo i obschestvo), 1, 100-101.
- Rezultati PISA-2018: v UkraYini trohi girshi pokaznyki za seredni kraYin OESR. URL: <https://nus.org.ua/news/rezultaty-pisa-2018-v-ukrayiny-trohy-girshi-pokaznyky-za-seredni-krayin-oesr/>
- Rozhdestvenskiy, S. V. (1902). Istoricheskii obzor deyatelnosti Ministerstva Narodnogo Prosvescheniya (1802–1902). SPb. : Izd-vo Ministerstva narodnogo prosvescheniya.
- Slyusarenko, N. V. (2009). Stanovlennya ta rozvitok трудової підготовки дівчат у школах УкраYini kintsya ХІХ – НН stolltitya : monografiya. Herson : RIPO.
- Srednie zhenske uchebnye zavedeniya regiona vo vtoroy polovine ХІХ – nachalo ХХ v. URL: [https://superinf.ru/view\\_helpstud.php?id=5394](https://superinf.ru/view_helpstud.php?id=5394)
- Trudy 1-go Vserossiyskogo s'ezda po obrazovaniiyu zhenschin, organizovanniy Rossiyskoy ligoy rovnopraviya zhenschin v S.–Peterburge. (1914). S.–Peterburg, Vol. 1.

Статтю подано до редколегії 03.10.2019 р.  
Рекомендовано до друку 22.10.2019 р.

**Наталія Муқан,**

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

**Nataliya Mukan,**

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

**Оксана Блавт,**

доктор педагогічних наук, доцент,  
професор кафедри фізичного виховання,  
Національний університет «Львівська політехніка»  
(м. Львів, Україна)

**Oksana Blavt,**

Sc.D. (Education), Associate Professor,  
Professor of the Department of Physical Education,  
Lviv Polytechnic National University  
(Lviv, Ukraine)  
*oksanablavt@ukr.net*  
ORCID ID 0000-0001-5526-9339

УДК 37.019(477)"XXI"

## РОЗВИТОК ОСВІТИ В УКРАЇНІ НА ПОЧАТКУ ХХІ СТОЛІТТЯ: МОЖЛИВОСТІ ТА ВИКЛИКИ

**Анотація.** У статті розглянуто основні тенденції розвитку освіти початку ХХІ століття. З урахуванням того, що реформування освіти в Україні відбувається за умов модернізаційних процесів у всіх галузях знань, важливим є інноваційний вектор розвитку освітньої галузі. Актуальність дослідження зумовлена об'єктивною необхідністю підвищення ефективності освіти на всіх її рівнях відповідно до сучасного суспільного розвитку задля успішної інтеграції у європейський простір.

Мета дослідження – виявлення основних напрямів розвитку освіти в контексті модернізації на початку ХХІ століття. В основу дослідження покладено використання комплексу загальнонаукових теоретичних методів: аналізу та синтезу, абстрагування, формалізації.

Обґрунтовано, що позиції й напрями наукового пошуку шляхів розвитку освіти повинні бути спрямовані, по-перше, на кардинальну перебудову освітньої галузі, по-друге, на модернізацію цього процесу на основі використання інновацій. За результатами наукової розвідки встановлено, що інтеграція модернізаційних процесів в освіті зумовлює появу новітніх підходів до організації освітнього процесу випереджального характеру, які окреслюють перспективний напрям розвитку цієї системи.

**Ключові слова:** освіта, розвиток, модернізація, інновація, ефективність.

## THE DEVELOPMENT OF EDUCATION IN UKRAINE AT THE BEGINNING OF THE XXIST CENTURY: CHANCES AND CHALLENGES

**Abstract.** In the article the main trends of education development in Ukraine at the beginning of the XXIST century have been studied. In accordance with education reformation as well as its modernization processes in all spheres the main attention has been paid to its innovative development. The importance of the study is due to the objective need to improve the effectiveness of education at all levels in line with contemporary social development in order to successfully integrate



into the European space. The purpose of the study is to identify the main directions of the development of education in the context of modernization at the beginning of the XXIst century. The research is based on the use of a set of general scientific theoretical methods: analysis and synthesis, abstraction, formalization.

The scientific research has substantiated that the positions and directions of exploration of educational development pathways should be directed firstly to a radical restructuring of the educational sector, and secondly to the modernization of this process through the use of innovation. An overview and analysis of the priority directions of education modernization are presented. The implementation of them provides development at all its levels, increasing the efficiency of the educational process and obtaining qualitatively new results. The following directions are distinguished: the implementation of interdisciplinary and project approaches, globalization and internationalization of education, intensive development and widespread use of information and communication technologies, taking into account andragogical principles of training, professional mobility of a specialist in the vertical and horizontal dimensions, the insurance of possibilities for lifelong education. It has been found that a significant direction of education development, foreseen by the new educational paradigm, is the application of the type of sociocultural inheritance from the future to the modern, that means the realization of the concept of "lifelong learning", which is transformed into the idea of continuous education. It is determined that one of the priority directions of educational branch modernization is the objective necessity of innovations integration into the process of teaching staff professional training. According to the results of scientific research, it is defined that the integration of modernization processes in education causes the emergence of application of new approaches to the educational process organization of an advanced nature, which outline the future direction of the system development. The results of the study complement the information on the need for active implementation of modernization technologies in the educational process, relevant to modern social development, which is now the most important strategic priority for the sustainable development of education. The implementation of identified trends in education development in the context of modernization is aimed at radical changes that will allow to change and develop the educational process in order to achieve higher results and to formulate a qualitatively different educational practice.

**Keywords:** education, development, modernization, innovation, efficiency.

## ВСТУП

**Постановка проблеми.** На початку XXI ст. освіта розглядається як один із ресурсів, що здійснює вагомий вплив на розвиток життєдіяльності суспільства. Зокрема йдеться про такі її сфери, як економічна, що залежить від підвищення продуктивності праці, здатності людини адаптуватися до нових умов праці, зниження рівня безробіття, розвитку інноваційної діяльності, формування економіки знань загалом (Іщенко А. Ю.; Кремень В. Г., 2004, с. 37).

Визначальним є значення освіти в соціальному розвитку країни, що спрямований на боротьбу з убогістю, застосування здоров'язбережувальних технологій та охорони навколишнього середовища, розвиток споживацької культури, сприяння успішності пошуку праці, зниження рівня злочинності, формування культури подружнього життя, активну участь у волонтерській діяльності та доброчинності. Беззаперечною є роль освіти в культурному розвитку як окремого індивіда, так і громади, що передбачає наявність знань, умінь і навичок, необхідних для функціонування в полікультурному суспільстві, розвитку культури неперервного навчання, а також у політичному дискурсі, що передбачає активну громадянську позицію людини та її участь у виборчому процесі (Приходько В. В., 2010, с. 21; Mukan N., Noskova M. & Baibakova I., 2017, с. 125).

Відтак за умов глобальної реструктуризації в усіх галузях освіти та з урахуванням потенціалу її модернізації перехід до нової освітньої парадигми зумовлює актуальність пошуку напрямів розвитку освіти, що передбачає новий рівень її якості та ефективності. Зазначене і необхідність розв'язання завдань, що визначені теорією й практикою педагогіки у зв'язку з реформуванням системи освіти в Україні, зумовили вибір теми дослідження.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблеми розвитку освітньої галузі нині приділяється підвищена увага фахівців, що цілком закономірно, зважаючи на докорінні зміни в економіці, політиці і духовному житті країни, які не могли залишити поза увагою й сферу освіти.

Науковці (Андрущенко В., 2008; Дубасенюк О.А., 2011, с. 136; Харківська А., 2013) єдині в думці, що на сучасному етапі проблема освіти є особливо актуальною, оскільки саме вона дає змогу вчасно та належним чином реагувати на швидкоплинні процеси, що відбуваються в науці, техніці та суспільстві, створює умови для саморозвитку й самореалізації, виступає важливим чинником розбудови демократичного, громадянського суспільства.

Сьогодні в Україні здійснюється реформування освітньої галузі на всіх рівнях: дошкільному, шкільному, на рівні професійної та вищої професійної освіти. Основні напрями цього процесу відображені в нормативно-правовій документації (Іщенко А. Ю.; Національна стратегія розвитку освіти на період до 2021 року, 2013; Наказ Міністерства і науки «Про затвердження Концептуальних засад розвитку педагогічної освіти в Україні та її інтеграції в європейський освітній простір», 2014), а їхні особливості є предметом наукового диспуту та висвітлюються у наукових працях (Андрущенко В., 2004, с. 6; Гуревич Р.С., Кадемія М. Ю., Козяр М. М., 2012; Приходько В. В., 2010, с. 77; Харківська А., 2013).

Вивченню різних аспектів означеної проблеми присвячено значну кількість досліджень. Зокрема, проблеми й тенденції функціонування та розвитку освіти досліджено в працях Андрущенко В., Дубасенюк О. А., Кремень В. Г., Porto Cardoso G. M., Figueredo W. N. У розвідках (Кремень В. Г. & Биков В. Ю., 2014, с. 10; Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців, 2015; Харківська А., 2013) визначена необхідність впровадження нововведень, принципово нових підходів до розвитку освіти на всіх її щаблях, що відповідають сучасному суспільному розвитку. Зазначено (Приходько В. В., 2010, с. 125), що успішність реалізації освітніх



програм неможлива без використання ідей і положень модернізації у формуванні й реалізації їхнього змісту. Останнє питання залишається вельми значущим в аспекті забезпечення якості освітнього процесу.

Розуміння основних тенденцій розвитку освіти, відповідних сучасному суспільному розвитку, механізмів їхнього впровадження дає можливість для глибокого аналізу освітніх процесів, а відтак виявлення можливостей підвищення ефективності цього процесу та створення основ для успішної інтеграції вітчизняної системи освіти у європейський простір.

**МЕТА І ЗАВДАННЯ ДОСЛІДЖЕННЯ** – виявлення основних напрямів розвитку освіти в контексті модернізації на початку XXI століття.

#### **МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ**

Для досягнення мети використано методи аналізу та синтезу, абстрагування, формалізації та ідеї інтенсивного впровадження інновацій в освітню галузь і концептуальних положень модернізації.

#### **РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ**

Передусім для проведення дослідження у визначеному ракурсі вважаємо слушним зазначити, що нині високий рівень якості освіти позиціонується як корелятор рівня життя, інструмент соціальної та культурної злагоди, економічного зростання (Кремень В. Г., 2004, с.17). Визначено (Porto Cardoso G. M., & Figueredo W. N., 2013, с. 62), що освіта є стрижневим чинником розвитку країни. Освітня галузь відіграє важливу роль в економічній, культурній, соціальній та політичній сферах життєдіяльності суспільства. У XXI ст. розвиток освіти в контексті інноваційних процесів модернізації набуває особливого значення завдяки технологічному, науковому та економічному прогресу в усіх галузях знань.

Освіта завжди була осередком інноваційного поступу. Орієнтири переходу до нової освітньої парадигми передбачають переосмислення освітньої доктрини на рівні європейської якості, відповідну їй модернізацію змісту й оптимізацію його технологічного забезпечення для досягнення нової якості. Це цілком співзвучно із найактуальнішими тенденціями розвитку галузі: Міністерством освіти і науки України визначено та схвалило стратегічні напрями модернізації системи освіти з урахуванням міжнародного досвіду і вітчизняних реалій (Андрущенко В., 2008). Вважаємо, що кроком до розвитку освіти в такому напрямі є впровадження міждисциплінарного й проектного підходів, що стає невід'ємним складником сучасної інноваційної парадигми освіти, тобто модернізації як наукової рефлексії, так і практики реалізації освіти загалом.

2014 року ухвалили Закон України «Про вищу освіту», що стало початком реформування освітньої галузі нашої держави. Цей документ запровадив багато змін, зокрема й щодо забезпечення якості вищої освіти як основного принципу Болонської декларації та пріоритету освітньої політики розвинутих європейських держав. Ми долучаємося до думки (Гуревич Р.С., Кадемія М. Ю., Козяр М. М., 2012; Приходько В. В., 2010), що зазначене вимагає розробки нової освітньої концепції, створення оновленої системи освіти, перехід від архаїчних методик до передових методів супроводу освітньої діяльності. Відтак це зумовлює необхідність докорінної зміни професійної діяльності й фахівців, оскільки їм доводиться працювати в ситуації перманентних нововведень. Акцентується (Кремень В. Г., 2004, с. 240) на необхідності їхнього професійного розвитку задля забезпечення високоякісних освітніх послуг та вдосконалення наукової, педагогічної, інноваційної діяльності.

Теоретичним узагальнюванням інформації (Андрущенко В., 2004, с. 8; Дубасенюк О. А., 2011, с. 140; Іщенко А. Ю.; Кремень В. Г., 2004, с. 55; Приходько В. В., 2010, с. 97) встановлено, що сучасному стану розвитку освіти притаманні певні тенденції, серед яких: перехід від переважно інформаційних форм до активних методів і форм навчання; перехід до фасилітаційного способу навчання, який сприяє стимулюванню, розвитку, організації творчої, самостійної діяльності суб'єкта навчання; організація процесу навчання як спільної дії його учасників.

Аналізуючи спеціальну літературу в напрямі виокремлення характеристик та тенденцій міжнародного освітнього простору, серед яких глобалізація та інтернаціоналізація освіти, інтенсивний розвиток та широкое використання інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ), реструктуризація ринку праці, професійна мобільність фахівця у вертикальному та горизонтальному вимірах, визначаємо необхідність забезпечення можливостей для продовження освіти на неперервній основі, що належить до пріоритетних завдань держави (Mukan N., Noskova M., & Vaibakova I., 2017, p. 124).

Глобалізаційні процеси на початку XXI ст. зумовлюють формування єдиного міжнародного освітнього простору, багатогранність якого забезпечується збереженням неповторності та унікальності освітніх систем різних країн. Ми підтримуємо положення (Андрущенко В., 2008; Іщенко А. Ю.; Харківська А., 2013) про інноваційність розвитку системи освіти, характерною особливістю якої є висока якість освітніх послуг незалежно від часових та просторових чинників на основі сучасних тенденцій міжнародного освітнього простору. Сьогодніше суспільство потребує висококваліфікованих спеціалістів різних галузей господарства, здатних адаптуватися до викликів нового тисячоліття.

В означеному аспекті останнім часом у системі освіти все більшого поширення й обговорення набуває тема ІКТ, яка поєднує в собі міждисциплінарний підхід, підґрунтям для якого є інтеграція таких технологій у освітній процес. У визначеному аспекті виняткову актуальність набувають інновації у сфері освіти на усіх рівнях, скеровані на впровадження у її поступ наукових досягнень і поширення передового досвіду інформатизації як чинника забезпечення ефективності освітнього процесу. Накопичений досвід освітніх інновацій з використання ІКТ у педагогічній науці, теорії й практиці є вагомим внеском у навчальні технології. Як і інші науковці (Биков В. Ю., 2010; Кремень В. Г. & Биков В. Ю., 2014, с. 12), вважаємо, що необхідність такого виникає у зв'язку із впровадженням змін у зміст та технології освітнього процесу, що цілком співзвучно із Національною стратегією розвитку освіти в





Україні на період до 2021 року, де визначено, що модернізація і розвиток освіти повинні набути випереджального неперервного характеру.

Інтеграція ІКТ в освітній процес створює передумови для кардинального оновлення як змістово-цільових, так і технологічних сторін навчання, що проявляється у суттєвому збагаченні системи дидактичних прийомів, засобів навчання і на цій основі формуванні нетрадиційних педагогічних технологій (Биков В. Ю., 2010).

Реалізація ІКТ в освітньому процесі з позицій і в контексті нашого дослідження, з одного боку – ідеї, засоби, методи, які є інноваційними, з іншого – інтеграція ІКТ спричинює зміну елементів педагогічного процесу, що забезпечує його модернізацію. Виконуючи функції інструментарію для розв'язання педагогічних завдань, використання ІКТ забезпечує якісно новий технологічний поступ у методиці і дидактиці, організації та практичній реалізації освітнього процесу. Водночас розвиток та модернізація освіти на основі інтеграції у цей процес ІКТ, створення умов для їхнього розроблення, апробації та впровадження, раціональне поєднання нових інформаційних технологій навчання з традиційними є надзвичайно складною педагогічною проблемою, що потребує перманентного дослідження.

Ще одним напрямом розвитку вищої освіти в контексті сучасних світових тенденцій її модернізації та на основі засадничих ідей педагогіки є врахування андрагогічних принципів навчання, серед яких – пріоритет самостійного навчання; принцип спільної діяльності; принцип опори на досвід учня-дорослого; індивідуалізації навчання; принцип системності навчання; принцип контекстності навчання; принцип актуалізації результатів навчання; принцип елективності навчання; принцип розвитку освітніх потреб; принцип свідомого навчання. Водночас відзначено (Приходько В. В., 2010, с. 152), що стимулюванню розвивальних процесів в освіті може сприяти використання інноваційних ідей, концептуальних положень щодо модернізації підходів до організації, формування і реалізації змісту занять. Передусім це стосується персоналістичного підходу до освіти й навчання, положень програмування занять та інтегративного підходу під час реалізації їхнього змісту.

Ще одним вагомим напрямом розвитку освіти, передбаченим новою освітньою парадигмою, є застосування в освітньому процесі типу соціокультурного наслідування від майбутнього до сучасного, тобто реалізація концепції «неперервного навчання», що трансформується в ідею неперервної освіти. Освіта перестає трактуватися як досягнення певного рівня знань, а розглядається з позицій «неперервності протягом життя». Одною із суттєвих сучасних ознак неперервної освіти є неспроможність обмежити потребу в освіті певним, заздалегідь визначеним віком чи терміном, а тим більше рівнем (Mukan N., Noskova M., & Vaibakova I., 2017, p. 130). Адже безпрецедентно стрімке зростання наукових знань, швидке оновлення сучасної техніки, нових технологій, ускладнення, диверсифікованість соціальних ролей, високий темп морального старіння знань і техніки зумовлюють безупинне оволодіння новими знаннями, компетентностями, кваліфікаціями.

Сьогодні побудова ефективної системи освіти згідно з ідеєю «неперервного навчання» неможлива без створення та розроблення нових освітніх моделей, що забезпечують навчання як цілісний процес постійного вдосконалення особистості, поповнення її знань, умінь і навичок упродовж життя. Вивчення практики дозволяє стверджувати, що з кожним роком збільшується кількість інституцій, що створюють інноваційні освітні моделі: навчально-науково-виробничий комплекс, науково-освітній комплекс, навчально-виховний комплекс відповідно до українського законодавства.

Сьогодні простежуємо налагодження співпраці між вищою, загальноосвітньою школою і колежами з метою залучення до закладів вищої освіти обдарованої молоді; раннього профілювання учнів старшої школи; проектної організації для підготовки фахівців у системі ступеневої освіти; підготовки фахівців за наскрізними навчальними планами і програмами; спільного та ефективного використання матеріально-технічної бази; апробації та використання наукових досліджень; залучення учнів і студентів до науково-дослідної роботи; створення реальних умов для проходження практики та працевлаштування фахівців тощо.

Для досягнення визначеної мети розвивають такі форми співробітництва, як розробка спільної документації; створення комісії для розробки інтегрованих навчальних планів і програм; проведення спільної наукової роботи; створення системи підвищення кваліфікації та стажування; спільної навчально-методичної роботи; спільної організації виховних заходів; здійснення профорієнтаційної роботи тощо. Це зумовлює необхідність розвитку науки, подальшої розробки теоретико-методологічних основ неперервної професійної освіти з метою забезпечення ефективності професійного розвитку працівників освітньої галузі.

Розвиток освітньої галузі неможливо реалізувати без модернізації професійного поступу науково-педагогічних працівників університетів та вчителів загальноосвітніх шкіл, використання інструментарію оновлення знань педагогів, їхніх умінь і навичок; реформування освіти та поглиблення її змісту; розширення освітніх пропозицій згідно з вимогами сучасності. Увага політиків до проблеми професійного розвитку педагогів у системі неперервної педагогічної освіти, збільшення державного фінансування та приватних ініціатив свідчать про важливість цього питання. Формування висококваліфікованих педагогів, здатних діяти на рівні вимог міжнародних професійних стандартів, зумовлена контекстом входження України у світовий освітній простір (Кремень В. Г., 2004, с. 350).

На початку XXI ст. інтенсифікуються порівняльно-педагогічні дослідження, зокрема і в галузі професійного розвитку науково-педагогічних працівників університетів. Вони реалізуються на основі застосування таких концептів: аналітичного (характеристика системи неперервної педагогічної освіти країни), критичного (динаміка функціонування та реформування систем неперервної педагогічної освіти в дискурсі професійного розвитку викладачів університетів), прогностичного (застосування продуктивних ідей та досвіду досліджуваних країн у вітчизняній педагогічній теорії і практиці) та механізмів уніфікації й диверсифікації інформації, отриманої на основі опрацювання нормативно-правової бази та науково-педагогічних джерел.





Професійний розвиток розглядається як неперервний процес ціложиттєвого навчання й розвитку, що починається на початкових етапах життя, триває під час навчання у закладі вищої освіти та після його завершення, а також – множинність різних видів діяльності, в якій педагоги самостійно чи колективно беруть участь з метою удосконалення фахової практики і заохочення студентів до навчання; це загальна сукупність формального та неформального навчального досвіду, що формується упродовж всієї кар'єри від початкової педагогічної освіти і до виходу на пенсію (Mukan N., Noskova M., & Vaibakova I., 2017, p. 127). Професійний розвиток передбачає підвищення професіоналізму педагогів, що ґрунтується на освоєнні професійних знань, формуванні фахового усвідомлення та ставлення, розвитку вмінь і навичок, компетентності. Він є саме тим процесом, за допомогою якого педагоги освоюють і розвивають власні знання, уміння й навички роботи з дітьми, учнівською молоддю, студентами, колегами на кожному етапі педагогічної кар'єри за умов системи неперервної педагогічної освіти.

Формування інформаційно-технологічного суспільства, докорінні зміни в соціально-економічному, духовному розвитку держави потребують підготовки педагога нової генерації. Необхідність інтеграції національної освіти в європейський освітній простір вимагає визначення концептуальних стратегій щодо подальшого вдосконалення та розвитку педагогічної освіти. Згідно з постулатами Концептуальних засад розвитку педагогічної освіти України, одним із основних завдань такого процесу є: модернізація освітньої діяльності закладів вищої педагогічної освіти, які здійснюють підготовку педагогічних і науково-педагогічних працівників. Необхідність упровадження інновацій у цей процес обґрунтовано низкою причин і недоліків традиційної технології навчання.

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

Питання розбудови національної системи освіти в сучасних умовах з урахуванням кардинальних змін у всіх сферах суспільного життя, історичних викликів ХХІ століття належить до глобальних, що безпосередньо пов'язане з реалізацією молодіжної та демографічної політики задля поступового руху українського суспільства до європейської спільноти. Підвищення якості освітнього процесу зумовлене дією низки чинників, у переліку яких важливе місце посідає розвиток освіти на основі модернізації. Активне впровадження модернізаційних технологій в освітній процес відповідне сучасному суспільному розвитку та є найважливішим стратегічним пріоритетом сталого розвитку галузі.

Представлені результати наукового пошуку доповнюють ідеї щодо модернізаційних напрямів розвитку освіти, інноваційних підходів до організації, формування і реалізації змісту освітнього процесу. Найважливішою вимогою до системи освіти є те, що вона повинна за якістю не тільки відповідати вимогам практики, науки, соціальної сфери, але й мати випереджувальний характер.

За результатами наукового пошуку встановлена об'єктивна необхідність інтеграції інноваційних технологій у процес професійної підготовки педагогічних кадрів. Реалізація виявлених напрямів розвитку освіти в контексті модернізації скерована на радикальні зміни, що матимуть вплив на розвиток освітнього процесу задля досягнення вищих навчальних результатів і формування якісно іншої освітньої практики.

Вважаємо, що потенціал модернізаційного розвитку освіти на всіх її щаблях залишається недостатньо розкритим, оскільки існує невідповідність між вимогами запитів освітньої практики значною мірою у зв'язку з необхідністю забезпечити високий рівень її ефективності і станом реалізації інновацій.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми. Напрями подальших досліджень вбачаємо передусім у виявленні особливостей модернізації освіти у європейських країнах, що дасть змогу проаналізувати її переваги та недоліки, співставити їх із традиціями вітчизняної педагогічної науки та зробити висновки щодо використання найкращих практик у системі освіти України.

### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

- Андрущенко, В. (2004). Модернізація педагогічної освіти України в контексті Болонського процесу. *Вища освіта України*, 1, 5–9.
- Андрущенко, В. (2008). Інноваційний розвиток освіти в стратегії «українського прориву». *Вища освіта України*, 2.
- Биков, В. Ю. (2010). Сучасні завдання інформатизації освіти. *Інформаційні технології і засоби навчання*, 1(15).
- Гуревич, Р.С., Кадемія, М. Ю., & Козяр, М.М. (2012). Інформаційно-комунікаційні технології в професійній освіті майбутніх фахівців / за ред. член-кор. НАПН України Гуревича Р. С. Львів : ЛДУ БЖД.
- Дубасенюк, О.А. (2011). Розвиток вищої освіти: тенденції та перспективи. Людиноцентризм як основа гуманітарної політики України: освіта, політика, економіка, культура : матер. Всеукр. конф.: ІОД НАПН України, 135–142.
- Іщенко, А. Ю. Глобальні тенденції і проблеми розвитку освіти: наслідки для України. Аналітична записка. Сайт Національного інституту стратегічних досліджень при Президенті України [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.niss.gov.ua/articles/1537/>
- Кремень, В. Г., & Биков, В. Ю. (2014). Інноваційні завдання сучасного етапу інформатизації освіти. Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми, 37, 3–15.
- Кремень, В. Г. (2004). Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати: Монографія. Київ : Грамота.
- Приходько, В. В. (2010). Інноваційна реформа вищої освіти в сучасній Україні. Дніпропетровськ : Пороги.
- Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми (2015). Зб. наук. пр. Київ-Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 471.
- Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року, схвалена Указом Президента України від 25 червня 2013 року №344/2013 / Офіційне інтернет-представництво Президента України. URL: <http://www.president.gov.ua>.
- Про затвердження Концептуальних засад розвитку педагогічної освіти в Україні та її інтеграції в європейський освітній простір. Наказ Міністерства і науки № 988 від 31.12.04 року. URL: [http://svita.ua/legislation/Vishya\\_osvita/3145/](http://svita.ua/legislation/Vishya_osvita/3145/).



- Харківська, А. (2013). Управління інноваційним розвитком ВНЗ в умовах формування загальноєвропейського простору вищої освіти. Теорія та методика управління освітою, 13. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/ttmuo\\_2013\\_13\\_12](http://nbuv.gov.ua/UJRN/ttmuo_2013_13_12).
- Porto Cardoso G. M., & Figueredo W. N. (2013). Universidade e sociedade: o papel do professor na (re) construção do conhecimento. Revista Intersaberes, 54–67. DOI: 10.22169.
- Mukan, N., Noskova, M., & Baibakova, I. (2017). The formation of school principals' readiness to use internet technologies in their work in the system of continuous pedagogical education, Наука і освіта, 4, 123–132.

## REFERENCES

- Andrushchenko, V. (2004). Modernizatsiia pedahohichnoi osvity Ukrainy v konteksti Bolonskoho protsesu. Vyscha osvita Ukrainy, 1, 5–9.
- Andrushchenko, V. (2008). Innovatsiyni rozvytok osvity v stratehii «ukrainskoho proryvu». Vyscha osvita Ukrainy, 2.
- Bykov, V. Yu. (2010). Suchasni zavdannia informatyzatsii osvity. Informatsiini tekhnologii i zasoby navchannia, 1(15).
- Hurevych, R.S., Kademiia, M. Yu., & Koziar, M.M. (2012). Informatsiino-komunikatsiini tekhnologii v profesiinii osviti maibutnikh fakhivtsiv; za red. chlen-kor. NAPN Ukrainy Hurevycha R. S. Lviv : LDU BZhD.
- Dubaseniuk, O.A. (2011). Rozvytok vyshchoi osvity: tendentsii ta perspektyvy. Liudynotsentryzm yak osnova humanitarnoi polityky Ukrainy: osvita, polityka, ekonomika, kultura : mater. Vseukr. konf.: IOD NAPN Ukrainy, 135–142.
- Ishchenko, A. Yu. Hlobalni tendentsii i problemy rozvytku osvity: naslidky dlia Ukrainy. Analitichna zapyska. Sait Natsionalnogo instytutu stratehichnykh doslidzhen pry Prezydentovi Ukrainy [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: <http://www.niss.gov.ua/articles/1537/>
- Kremen, V. H., & Bykov, V. Yu. (2014). Innovatsiini zavdannia suchasnoho etapu informatyzatsii osvity. Suchasni informatsiini tekhnologii ta innovatsiini metodyky navchannia u pidhotovtsi fakhivtsiv: metodolohiia, teoriia, dosvid, problemy, 37, 3–15.
- Kremen, V. H. (2004). Osvita i nauka v Ukraini – innovatsiini aspekty. Stratehiia. Realizatsiia. Rezultaty: Monohrafiia. Kyiv : Hramota.
- Prykhodko, V. V. (2010). Innovatsiina reforma vyshchoi osvity v suchasni Ukraini. Dnipropetrovsk : Porohy.
- Suchasni informatsiini tekhnologii ta innovatsiini metodyky navchannia u pidhotovtsi fakhivtsiv: metodolohiia, teoriia, dosvid, problemy (2015). Zb. nauk. pr. Kyiv-Vinnytsia: TOV firma «Planer».
- Natsionalna stratehiia rozvytku osvity v Ukraini na period do 2021 roku, skhvalena Ukazom Prezydenta Ukrainy vid 25 chervnia 2013 roku №344/2013 / Ofitsiine internet-predstavnytstvo Prezydenta Ukrainy. Retrieved from: <http://www.president.gov.ua>.
- Pro zatverdzhennia Kontseptualnykh zasad rozvytku pedahohichnoi osvity v Ukraini ta yii intehtatsii v yevropeiskyi osvithni prostir. Nakaz Ministerstva i nauky № 988 vid 31.12.04 roku. Retrieved from: [http://o.svita.ua/legislation/Vishya\\_osvita/3145/](http://o.svita.ua/legislation/Vishya_osvita/3145/).
- Kharkivska, A. (2013). Upravlinnia innovatsiynym rozvytkom VNZ v umovakh formuvannia zahalnoievropeiskoho prostoru vyshchoi osvity. Teoriia ta metodyka upravlinnia osvitoiu, 13. Retrieved from: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/ttmuo\\_2013\\_13\\_12](http://nbuv.gov.ua/UJRN/ttmuo_2013_13_12).
- Porto Cardoso G. M., & Figueredo W. N. (2013). Universidade e sociedade: o papel do professor na (re) construção do conhecimento. Revista Intersaberes, 54–67. DOI: 10.22169.
- Mukan, N., Noskova, M., & Baibakova, I. (2017). The formation of school principals' readiness to use internet technologies in their work in the system of continuous pedagogical education. Science and Education, 4, 123–132.

*Статтю подано до редколегії* 21.08.2019 р.  
*Рекомендовано до друку* 07.09.2019 р.

**Тетяна Федірчик,**

доктор педагогічних наук, професор,  
декан факультету педагогіки, психології  
та соціальної роботи,  
Чернівецький національний університет  
імені Юрія Федьковича  
(м. Чернівці, Україна)

**Tatiana Fedirchik,**

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,  
Dean of the Faculty of Pedagogy, Psychology  
and Social Work,  
Chernivtsi National Yuriy Fedkovich University  
(Chernivtsi, Ukraine)  
*fedirchiktanya@gmail.com*  
ORCID ID 0000-0002-5433-516X

**Віталія Дідух,**

аспірант,  
Чернівецький національний університет  
імені Юрія Федьковича  
(м. Чернівці, Україна)

**Vitaliia Didukh,**

Postgraduate,  
Chernivtsi National Yuriy Fedkovich University  
(Chernivtsi, Ukraine)  
*vitaliadidukh@gmail.com*  
ORCID ID 0000-0001-6773-4736

УДК 371.315.6:51

## ПЕДАГОГІКА ПАРТНЕРСТВА ЯК ЧИННИК ФОРМУВАННЯ ЕФЕКТИВНОЇ ВЗАЄМОДІЇ УЧАСНИКІВ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ В УМОВАХ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

**Анотація.** У статті розкрито сутність поняття «педагогіка партнерства», зазначено принципи та засади, на яких базується педагогіка партнерства, згідно з Концепцією «Нова українська школа», доведено доцільність дослідження цього напрямку педагогіки.

Обґрунтовано педагогіку партнерства як чинник формування ефективної взаємодії учасників освітнього процесу на засадах педагогіки партнерства. Виокремлено види педагогіки партнерства, зокрема соціально-педагогічне партнерство, та розкрито його специфіку.

Представлено результати дослідження рівня готовності майбутніх учителів початкової школи до взаємодії з учасниками освітнього процесу на основі педагогіки партнерства.

**Ключові слова:** педагогіка партнерства, соціально-педагогічне партнерство, взаємодія, учасники освітнього процесу, демократичний підхід, гуманізація освіти.

## PEDAGOGY OF PARTNERSHIP AS A FACTOR OF FORMATION OF EFFECTIVE INTERACTION OF PARTICIPANTS OF THE EDUCATIONAL PROCESS IN THE CONDITIONS OF THE NEW UKRAINIAN SCHOOL

**Abstract.** The article describes the essence of the concept of «partnership pedagogy», outlines the principles and principles on which partnership pedagogy is based on the Concept of the New Ukrainian School, and proves the necessity to study this line of pedagogy. Partnership pedagogy is substantiated as a component of the formation of the innovative educational space of the New Ukrainian School from a psychological and pedagogical standpoint. The results of the study of



the level of willingness of future primary school teachers to interact with the participants of the educational process on the basis of partnership pedagogy are presented.

During the reforms and changes in the Ukrainian education, especially in elementary school, to optimize the learning process should take a look you on the interaction between the participants of the educational process in the light of new approaches that include: creating a favorable atmosphere of cooperation and collaboration; the transition from the practice of transferring teacher material that can be obtained from available sources and transition to active communication with students during educational activities; intensification of the introduction into the educational process of "active" teaching methods that are aimed at disclosing the individual, developing his initiative, motivation for cognitive activity, which is disclosed in the current normative documents of the education system, namely in the Law of Ukraine "On Education" and in the Concept "New Ukrainian School".

The analysis of the definition of the concept of "partnership" testifies to its multidimensionality. Partnership pedagogy is considered by scientists as a well-defined system of relationships between all participants in the educational process (students, educators, managers, parents), which is based on the principle of voluntariness, which is based on the respect and equality of all participants, while respecting certain norms (rights and obligations) the benchmarks of each party; involves the active involvement of all participants in the implementation of common tasks and the willingness to take responsibility for their results. Thus, pedagogy of partnership acts as a factor of effective interaction of participants in the educational process in the New Ukrainian School, whose main purpose is to support students, which contributes to the development of their abilities, satisfies the intellectual, emotional and social needs of children, which meets the needs of modern educational theory.

**Keywords:** partnership pedagogy, social-pedagogical partnership, interaction, participants in the educational process, democratic approach, humanization of education.

## ВСТУП

**Постановка проблеми.** У процесі реформування української освіти, зокрема початкової школи, для оптимізації навчального процесу необхідно поглянути на взаємодію між учасниками освітнього процесу крізь призму нових підходів, що передбачають: створення сприятливої атмосфери для співпраці; перехід від передачі педагогом матеріалу, який може бути одержаний із доступних джерел, та переходу до активного спілкування з учнями в процесі освітньої діяльності; інтенсифікацію впровадження в освітній процес «активних» методів навчання, які спрямовані на розкриття особистості, розвиток її ініціативності, мотивації до пізнавальної діяльності, що розкрито в чинних нормативних документах системи освіти, а саме: у Законі України «Про загальну середню освіту» та в Концепції «Нова українська школа».

Міністерством освіти та науки України спільно з ДНУ «Інститут освітньої аналітики» проведено дослідження умов реформування загальної середньої освіти на початку 2018-2019 н. р. у контексті освітньої діяльності вчителів початкової школи, у процесі якого з'ясовано, що педагогіка партнерства є одним із напрямів реформування загальної середньої освіти. На думку більшості респондентів (90,9%), демократичний стиль взаємодії з учнями є найбільш ефективний.

**Аналіз основних досліджень і публікацій.** Проблема взаємодії між учасниками освітнього процесу на засадах педагогіки партнерства висвітлена у працях зарубіжних і вітчизняних учених. Так, у 60-70 роках ХХ століття Р. Бенедикт, О. Больнов, Р. Лохнер, М. Мід, Б. Ананьєв, К. Корсак, В. Куліков здійснили наукові розвідки того чи іншого аспекту партнерства в контексті освітніх змін; В. Сухомлинський, О. Захаренко, Ш. Амонашвілі впроваджували появу зразків його практичного застосування в школі. Завдання гуманізації освіти полягає в реалізації демократичного підходу, який повинен опиратися не тільки на методологічні, а й аксіологічні основи партнерства. На це звертають увагу відомі українські дослідники гуманістичного навчання і виховання та проблем розвитку особистості (Д. Пашенко, В. Андрущенко, С. Гончаренко, І. Бех, І. Зязюн, В. Кузь, А. Хуторський, Л. Вовк, О. Савченко, Г. Балл, В. Сухомлинський, В. Кремень, В. Бондар, М. Ярмаченко).

З огляду на вимоги сучасності до вчителя та його взаємодії у процесі професійної діяльності, проблема педагогіки партнерства у взаємодії учасників освітнього процесу є актуальною та потребує ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

## МЕТА І ЗАВДАННЯ ДОСЛІДЖЕННЯ

Мета дослідження полягає у виявленні, розкритті та обґрунтуванні педагогіки партнерства як чинника формування ефективної взаємодії учасників освітнього процесу за умов Нової української школи з психолого-педагогічної позиції та емпіричному дослідженні готовності майбутніх учителів початкової школи до реалізації взаємодії з учасниками освітнього процесу на її засадах.

## РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ

Для розкриття сутності педагогіки партнерства з'ясуємо зміст поняття «партнерство», яке переважно визначається вченими:

- система взаємин, які відбуваються у процесі певної спільної діяльності (Бех І., 2017, с. 6);
- спосіб взаємодії і взаємин, організованих на принципах рівності, добровільності, рівнозначності та доповнюваності всіх її учасників (Коломинський Я., 2007, с. 12);
- організаційна форма спільної діяльності, що передбачає об'єднання осіб на відповідних умовах розподілу праці та активної участі в її реалізації (Левківський М., 2016, с.8);
- спосіб взаємин, за яких зберігаються права кожної із сторін, чітко узгоджені і злагоджені дії учасників спільної справи, що ґрунтуються на засадах взаємовигоди та рівноправності (Бібік Н., 2018, с.11).

Аналіз дефініцій поняття «партнерство» засвідчує багатоаспектність означеного поняття. На нашу думку, найбільш інтегрованим та цілісним тлумаченням означеного поняття є визначення Н. Бібік, згідно з яким педагогіка





партнерства – чітко визначена система взаємин усіх учасників освітнього процесу (учнів, батьків, учителів, управлінців), основою якої є принцип добровільності; ґрунтується на повазі й рівноправності всіх учасників, дотримуючись визначених норм (прав та обов'язків) та враховуючи ціннісні орієнтири кожної із сторін; передбачає активне включення всіх учасників у реалізацію спільних завдань та готовність брати на себе відповідальність за їх результати.

Більшість учених (І. Бех, Н. Бібік, Г. Назаренко) вказують на те, що педагогіка партнерства базується на повазі до особистості; доброзичливості та позитивному ставленню; довірі у стосунках; принципі «діалог – взаємодія – взаємоповага»; розподіленому лідерству (проактивність, право вибору та відповідальність за нього, горизонтальність зв'язків); соціальному партнерству (рівність сторін, добровільність взяття зобов'язань, обов'язковість виконання домовленостей) (Бех І., 2017, с.12).

Для сприяння самореалізації всіх школярів треба розуміти, що неповторною унікальністю є кожен учень. Таким чином, базовим принципом побудови освітнього середовища школи є пріоритет вільного розвитку особи, головна мета якого полягає в розумінні кожної особистості та виявленні до неї поваги.

Здійснюючи аналіз видів педагогіки партнерства, варто звернути увагу на соціально-педагогічне партнерство, яке нами (на основі аналізу поглядів учених) розглядається як окрема форма взаємодії освітнього закладу з певними юридичними чи фізичними особами, яка базується на засадах пріоритетної ролі закладу освіти під час реалізації його особистісно-розвивальної функції. Учасниками такого партнерства є сім'я, педагоги та керівництво освітнього закладу.

Основною метою соціального партнерства є залучення батьків до освітнього процесу школи шляхом створення необхідних умов, що сприятимуть залученню сім'ї до підтримки та супроводу дитини в закладі освіти.

О. Коханова визначає партнерство, яке полягає у: встановленні партнерських стосунків з сім'ями учнів; побудові гуманістичних орієнтирів та способів їх досягнення під час спільної діяльності; залученні батьків до організації освітнього процесу та управління життєдіяльністю школи; науково-методичному та інформаційному супроводі як педагогічного, так і психологічного навчання батьків, яке сприяє підвищенню їхньої компетентності; проведенні різноманітних діагностик, мета яких полягає у визначенні запитів та реалізації освітніх потреб як батьків, так і учнів.

Соціально-педагогічне партнерство як чітко визначена система взаємин усіх учасників освітнього процесу (батьків, учнів, учителів, керівників) повинна забезпечувати:

- на рівні сім'ї (створення стимулюючої духовної та морально-психологічної атмосфери; оволодіння необхідним обсягом психолого-педагогічних знань; інтеграцію зі школою);
- на рівні діяльності педагога (стимулювання до творчого пошуку, уміння бачити проблеми та засоби їх розв'язання; пріоритет взаємин співробітництва, співтворчості; модернізація форм, методів навчання та виховання);
- на рівні діяльності керівництва закладів освіти (добір педагогічних працівників відповідного рівня, здатних сприяти розвитку учнів; забезпечення умов для самостійної діяльності педагогів, підвищення їх загальнокультурного та професійного рівня).

Не менш важливим при реалізації педагогіки партнерства є врахування її психологічної основи, яку становлять суб'єкт-суб'єктні стосунки – співпраця як мінімум двох суб'єктів (учителі - батьки, учителі - учні, учителі - управлінці, батьки - управлінці, батьки - учні, управлінці - учні). Цей тип взаємин для освітнього процесу є найбільш оптимальним, бо дає можливість учневі діяти самостійно, однак інші учасники освітнього процесу діють разом та займають тьюторську позицію. Тому завдання педагогів, батьків та керівників полягає у створенні атмосфери, яка б сприяла розвитку можливостей учнів, задовольняла їхні інтелектуальні, емоційні та соціальні потреби. На нашу думку, найбільш вагомим у процесі реалізації педагогіки партнерства є таке:

- по-перше, особистісно зорієнтований підхід, суть якого полягає у взаємодії вчителя із дитиною на основі великої любові і поваги до неї. Такий шлях пропонували В. Сухомлинський та Ш. Амонашвілі. Проте не всі учні вірять у свою «рівність» з учителем, але й педагоги не готові до такого стилю стосунків;
- по-друге, партнерський підхід, при реалізації якого здійснюється розподіл функцій між учасниками освітнього процесу і організація їхньої співпраці.

Наприклад, до завдань учителя належить ретельно підготувати для дитини навчальне завдання чи задачу, продумати хід його виконання в деталях, враховуючи індивідуальні особливості учня. Завдання учня – на добровільних засадах прийняти завдання, яке запропонував учитель, як своє і самостійно її виконати. У такому випадку обоє учасників освітнього процесу, учитель і учень, рівноправні, вони є суб'єктами діяльності: учитель не застосовує владу, так реалізується ідея рівності. Але не кожен учитель має достатній запас любові до дітей, проте кожен може побудувати навчання так, щоб дитина почувала себе істотою вільною і час від часу забувала, що в класі є «спостерігач»;

- по-третє, підхід, що сприяє самореалізації кожного учня; взаємодія вчителів, батьків та менеджерів освіти повинна бути спрямована на те, щоб кожний учень зміг розвинути здібності критичного мислення і незалежного висловлювання; поповнити знання у сферах, які передовсім цікаві учневі й розкривають перед ним нові шляхи пізнання; розвинути спроможність самостійно ухвалювати рішення; оволодіти необхідними навичками з базових та профільних предметів; навчитися радіти навчанню та поважати освіту; зміг розвинути свій емоційний інтелект; отримати необхідну індивідуальну педагогічну підтримку; зберегти і зміцнити моральне, фізичне і психічне здоров'я тощо. Робота з учнями буде у використанні в навчанні нових підходів, які переносять акцент не на накопичення знань, а на формування технологій розумової праці учнів та уміння застосовувати знання на практиці;

- по-четверте, створення ситуації успіху, яка полягає у співпраці вчителя і учнів, партнерстві на уроці, спільному процесі пізнання і відкриття.

Дослідниця О. Коханова виокремлює критерії, що визначають ефективність ідеї розвитку стосунків партнерства як найпродуктивнішої системи відповідних умов педагогічної взаємодії:



- сформована професійно-особистісна готовність педагога до гуманізації освітнього середовища;
- відкритість, тобто практично повна відсутність маніпуляцій за умови ясності цілей дій обох сторін;
- позитивна взаємозалежність суб'єктів міжособистісної взаємодії (усвідомлення спільної мети, наявність загальних ресурсів, докладання спільних зусиль для розв'язання проблем);
- право на автентичність кожного учасника педагогічної взаємодії;
- усвідомлення індивідуальної та групової відповідальності (внутрішня і зовнішня мотивація спільної діяльності суб'єктів);
- можливість задовольняти основні міжособистісні потреби в процесі спільної діяльності та спілкування;
- підтримуюча взаємодія, що забезпечує сприятливий психологічний клімат взаємодії; високий рівень розвитку соціальних умінь і навичок спілкування; рефлексивний аналіз власної поведінки в контексті соціальної поведінки інших суб'єктів.

Уважаємо, що урахування зазначених критеріїв є необхідною умовою створення сприятливих партнерських взаємин між учасниками освітнього процесу та допоможе керівництву закладу освіти, працівникам психологічної служби у визначенні заходів як організаційних, так і просвітницьких щодо підвищення психологічної компетентності учасникам освітнього процесу з питань упровадження партнерських взаємин. Готовність учителів початкової школи до взаємодії з учасниками освітнього процесу на засадах педагогіки партнерства передбачає сформованість у них: ставлення та спрямованість учителів до використання педагогіки партнерства в професійній діяльності в процесі налагодження педагогічної взаємодії; знань про сутність та основні принципи педагогіки партнерства як педагогічної технології; уміння використовувати форми, методи організації взаємодії з учасниками освітнього процесу на засадах педагогіки партнерства.

Нами було проведено констатувальне дослідження на базі Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича, кафедри педагогіки та методики початкової освіти. Респондентами у процесі дослідження стали студенти 4-6 курсів спеціальності «Початкова освіта» у кількості 135 здобувачів вищої освіти, які уже засвоїли більшу частину теоретичного матеріалу та пройшли основні види навчальних практик. Це дослідження складалося із трьох блоків. Перший блок мав на меті виявити рівень розуміння зазначеного поняття та принципи, на яких ґрунтується педагогіка партнерства.

За результатами опитування встановлено, що тільки 30% респондентів розуміють правильно і точно поняття «педагогіка партнерства» і лише 20% усвідомлюють значення принципів, на яких ґрунтується педагогіка партнерства (див рис.1).

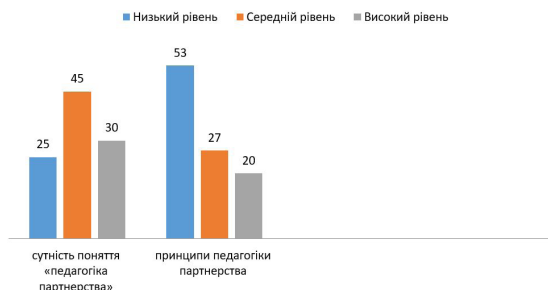


Рис. 1. Результати опитування студентів щодо розуміння ними сутності поняття «педагогіка партнерства» та принципів педагогіки партнерства

Запитання другого блоку дали змогу з'ясувати думку студентів про важливість використання педагогіки партнерства та її вплив на ефективність освітнього процесу. Результати засвідчили (див. рис. 2): більшість (64%) респондентів вважає, що використання педагогіки партнерства є важливим та ефективним в освітньому процесі початкової школи.



Рис. 2. Результати опитування студентів про важливість використання педагогіки партнерства та її вплив на ефективність освітнього процесу



Третій блок запитань спрямований на визначення самооцінки рівня володіння студентами формами і методами педагогіки партнерства (рис. 3).

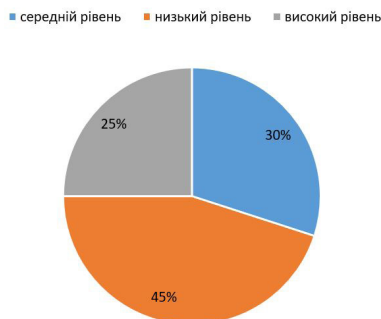


Рис. 3. Результати визначення самооцінки рівня володіння студентами формами і методами педагогіки партнерства

Аналізуючи ці результати, дійшли висновку, що тільки у 25% здобувачів вищої школи на високому рівні самооцінка рівня володіння формами і методами педагогіки партнерства.

### ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

Педагогіка партнерства є важливим чинником ефективної взаємодії учасників освітнього процесу за умов Нової української школи, головною метою якої є підтримка учнів, яка сприяє розвитку їхніх можливостей, задовольняє інтелектуальні, емоційні й соціальні потреби дітей, що відповідає запитам сучасної освітньої теорії та практики.

Здійснюючи аналіз результатів констатувального дослідження, ми з'ясували, що система підготовки здобувачів вищої освіти до професійної діяльності потребує вдосконалення, зокрема щодо використання студентами форм, методів та прийомів педагогіки партнерства, мета яких полягає у встановленні ефективної взаємодії з учасниками освітнього процесу (учителями, учнями, батьками, керівництвом та адміністрацією школи), на що будуть спрямовані подальші дослідження.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

- Бех, І. (2018). Компонентна технологія сходження зростаючої особистості до духовних цінностей. Початкова школа, 1, 5-10.
- Бібік, Н. (Ред.). (2018). Нова українська школа: поради для вчителя. Київ: Літера ЛТД.
- Закон України Про освіту. №36-39 розд. II ст. 12. (2017). Відомості Верховної Ради. № 38-39, ст.380.
- Зязюн, І. (2012). Аналіз педагогічної дії у площині самовизначення вчителя. Креативна педагогіка. Наук.-метод. журнал, 6,11-18.
- Коломинський, Я. (Ред.). (2007). Психологія педагогічного взаємодіяння. Учебное пособие. Санкт-Петербург: Речь.
- Коханова, О. (2011). Психологія партнерської взаємодії в освіті: навчально-методичний посібник. Київ: ПП Щербатих О.
- Левківський, М. (2016). Історія педагогіки: підручник. Київ: Центр навчальної літератури.
- Яланська, С. (2015). Психологія розвитку педагогічної творчості: Навчальний посібник. Полтава : ПНПУ імені В.Г. Короленка.

### REFERENCES

- Beh, I. (2018). Component technology convergence of a growing personality to spiritual values. Primary school, 1, 5-10.
- Bibik, N. (ed.). (2018). The New Ukrainian School: A Teacher's Guide. Kyiv: Literature LTD.
- Zyazyun, I. (2012). Analysis of the pedagogical action in the plane of self-value of the teacher. Creative pedagogy. Scientific method. Magazine, 6, 11-18.
- Colomina, I. (Ed.). (2007). Psychology of pedagogical interaction. Tutorial. SPb.: Speech.
- Kohanova, O. (2011). Psychology of partner interaction in education: educational and methodical manual. Kyiv: PP Shcherbatykh O.
- Levkovskii, M. (2016). The history of pedagogy: textbook. Kiev: Center for Educational Literature.
- Yalanska, S. (2015). Psychology of Pedagogical Creativity Development: A Manual. Poltava: PNP named after V.G. Korolenko.

Статтю подано до редколегії 20.09.2019 р.  
Рекомендовано до друку 08.10.2019 р.



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

doi: 10.15330/msuc.2019.21.55-59

**Леся Височан,**

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

**Lesia Vysochan,**

Ph. D.(Pedagogy), Candidate of Pedagogical sciences,  
associate professor,  
Department of Professional and Methods and Technologies  
of Elementary Education,  
Vasyl Stefanyk Precarpathian National University  
(Ivano-Frankivsk, Ukraine)  
*lesjavusochan@gmail.com*  
ORCID 0000-0002-8278-5005

**Світлана Мілевська,**

кандидат біологічних наук,  
директор Нижньоберезівської гімназії Косівської  
районної ради Івано-Франківської області  
(с. Нижній Березів, Косівський район,  
Івано-Франківська область, Україна)

**Svitlana Milevska,**

Candidate of Biological Sciences,  
Director of the Nyzhny Berezivska Gymnasium  
of the Kosovsky District Council of Ivano-Frankivsk Region  
(Nizhny Bereziv village, Kosiv district,  
Ivano-Frankivsk region, Ukraine)  
*svetmil20@gmail.com*  
ORCID 0000-0002-3820-3262

УДК 371.8

### ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ЕКОЛОГО-КРАЄЗНАВЧОЇ РОБОТИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

**Анотація.** Соціальне та природне середовище впливає на формування особистості школяра, причому не тільки макросередовище (умови існування, що оточують людину в суспільстві), але й мікросередовище – умови, створені безпосередньо в освітній установі. Краєзнавство, що поєднує в собі відомості природознавчі, історичні, мистецтвознавчі, з історії літератури, науки тощо, відіграє в цьому процесі вирішальну роль.

Результатом професійної підготовки вчителя до еколого-краєзнавчої роботи у школі є краєзнавчі знання, уміння і навички. Окрім того, майбутній учитель усвідомлює взаємовплив його еколого-краєзнавчої підготовки на результати майбутньої професійної діяльності, свою роль у житті рідного краю, моральну спрямованість краєзнавчих знань. Він вчиться дивитися на навколишній світ не очима споживача, а очима творця, діяча, активного учасника перетворень, удосконалення навколишнього життя. Професійна підготовка вчителя початкових класів до майбутньої професійної діяльності є цілісним процесом, об'єднаним спільністю педагогічних цілей, завдань, функцій, спрямованих на досягнення кінцевого результату.

**Ключові слова:** краєзнавство, природне середовище, соціальне середовище, педагогічна проблема, учитель початкових класів.





## PREPARATION OF FUTURE TEACHERS FOR ECOLOGICAL-LOCAL WORK IN PRIMARY SCHOOL

**Abstract.** The social environment plays a crucial role in shaping the personality of the pupils. And not only the macro environment (the conditions of existence that surround the person in society), but also the microenvironment - the conditions created directly in the educational institution. Pedagogically competent micro-environment in the formation of personality arouses interest and desire to influence its character, which activates the process of education. The natural and social environment and their influence on the formation of personality allow us to distinguish local history as a complex science, combining information science (in turn complex), historical, art, history of literature, science and more. Local history as a pedagogical problem has always aroused great interest among researchers, since there is no other such comprehensive means of education and upbringing of man, which would include nature and history, economy and politics, culture and life of people of their native land. The result of the teacher's professional preparation for environmental studies is local knowledge, skills and skills. In addition, the future teacher is aware of the mutual influence of his environmental studies on the results of future professional activity, his role in the life of his native land, the moral orientation of local lore. He learns to look at the outside world not through the eyes of the consumer, but with the eyes of the creator, the figure, the active participant of transformations, the perfection of the surrounding life. Multiple subject teacher preparation for future professional activities is a holistic process, united by a community of pedagogical goals, tasks, and functions aimed at achieving the end result.

**Keywords:** local history, natural environment, social environment, pedagogical problem, elementary school teacher.

### ВСТУП

**Постановка проблеми.** Гармонізація стосунків суспільства й природи вимагає, насамперед, ціннісного ставлення людини до навколишнього природного середовища, якого можна досягти тільки на основі знання законів природи, логіки природних процесів, що вирішується на державному рівні засобами освіти із чітким визначенням завдань, які передбачають зміни у професійній підготовці педагогічних фахівців загалом та фахівців початкової школи зокрема.

Національна доктрина розвитку освіти в Україні XXI століття, Державний стандарт початкової загальної освіти в Україні, Концепція національного виховання та ін. законодавчі акти проголошують освітніми пріоритетами забезпечення гармонійного й різнобічного розвитку особистості, формування в неї цілісної картини світу. Згідно із зазначеною концепцією, любов до рідного краю, знання культурно-історичних традицій, морально-етичної спадщини, історії і сучасності є одним з найважливіших аспектів готовності вчителя початкової школи до професійної діяльності, а готовність студентів до еколого-краєзнавчої роботи є одним із напрямів розвитку системи педагогічної освіти, зумовленої професійними вимогами та загальною потребою розв'язування назрілих проблем.

**Аналіз наукових досліджень і публікацій.** Порушена в назві статті наукова проблема досліджується в таких аспектах: підготовка вчителя до екологічного виховання на краєзнавчому матеріалі (Г. Буковська, С. Глазачев, С. Совгіра та ін.); використання краєзнавчого матеріалу для розвитку самостійності учнів (В. Буряк та ін.), формування пізнавальної активності підлітків у процесі вивчення рідного краю (О. Бородай, Н. Дрок та ін.). За останніх років проводяться дослідження, спрямовані на науковий супровід краєзнавчої роботи в початкових класах. Методику туристсько-краєзнавчої роботи з молодшими школярами розглядають М. Рафалюк та Н. Андрощук, дидактичні умови та методику використання краєзнавчого матеріалу на уроках у початкових класах досліджують Н. Огієнко, М. Кузьма-Качур та ін.

Ми розглянули праці В. Бенедюк, В. Обозного, О. Тімець, присвячені проблемі підготовки вчителя до проведення краєзнавчо-туристської роботи з учнями. У деяких з них автори розкривають власне бачення ролі краєзнавчо-туристської роботи в освіті, розглядають методику її проведення у вищих закладах освіти. Так, дослідження О. Тімець присвячені теоретико-методичним основам підготовки майбутніх учителів до краєзнавчо-туристської роботи (Тімець О. В., 2011). В. Обозний розглядає теоретичні й організаційно-педагогічні аспекти краєзнавчої підготовки вчителя (Обозний В. В., 1998). Автори відзначають, що за сучасних умов мета діяльності вчителя полягає в тому, щоб розкрити зростаючому поколінню багатство народної творчості, національної мови і культури, пропагувати необхідність збереження природи, примноження її багатств і того, що історично накопичене народом.

Аналізуючи проблему підготовки майбутніх учителів початкової школи до еколого-краєзнавчої роботи, зазначимо, що розвиток теорії та практики вищої педагогічної освіти певним чином пов'язанні із краєзнавчими аспектами, реалізація якого знайшла відбиток у наукових напрацюваннях учених (Байбара Т.М., 1998; Біда О.А., 2003; Лосюк П., 2007; Обозний В. В., 1997; Совгіра С.В., 2009).

### МЕТА І ЗАВДАННЯ ДОСЛІДЖЕННЯ

Мета статті - обґрунтувати педагогічні умови підготовки майбутніх учителів до проведення еколого-краєзнавчої роботи в початковій школі.

### МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ

Для реалізації мети дослідження використано такі методи дослідження: теоретичні – аналіз філософської, психологічної та педагогічної літератури в контексті означеної проблеми; емпіричні – спостереження, вивчення результатів навчальної діяльності суб'єктів педагогічного процесу, за допомогою яких вивчався стан готовності майбутнього вчителя до еколого-краєзнавчої роботи в початковій школі.

### РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ

Результати аналізу нормативних освітніх документів, джерельної бази, а також власний педагогічний досвід указує на те, що за останні роки роль краєзнавчої роботи в системі професійної підготовки значно підвищилася,



однак масова школа до цих пір не має загальнодержавних програм з краєзнавства. Спостереження за станом навчально-виховної діяльності у вищих закладах освіти, вивчення досвіду краєзнавчої роботи зі школярами свідчить, що ця робота проводиться на низькому рівні або взагалі відсутня.

Узагальнюючи психолого-педагогічні дослідження та результати аналізу освітньої практики в Україні з проблеми підготовки студентів педагогічних факультетів до краєзнавчої роботи в початковій школі, можемо виокремити три етапи розвитку цього процесу, які залежать від соціально-економічних умов, рівня розвитку науки, поглядів на необхідність використання краєзнавчих знань у початковій школі: розвиток досліджень, що дав поштовх розгортанню краєзнавчої роботи, формуванню «батьківщинознавчого принципу» (XVIII ст.); період бурхливого розвитку краєзнавства: уведення в шкільні навчальні програми елементів краєзнавства (з початку XIX ст. до середини XX ст.); формування різних аспектів краєзнавства як самостійних напрямів – історичного, географічного, етнографічного, фольклорно-мистецтвознавчого, господарчого, екологічного, літературного, педагогічного (з середини XX ст. – до нинішнього часу).

Краєзнавство як комплексна наука поєднує в собі відомості природознавчі, історичні, мистецтвознавчі, з історії літератури, науки тощо. Консолідуючим є той факт, що всі ці відомості стосуються однієї місцевості. І їх може бути безліч. За своєю суттю краєзнавство найбільш наближене до географії. Краєзнавство як педагогічна проблема завжди викликала в дослідників величезний інтерес, оскільки немає іншого такого всеосяжного засобу освіти і виховання людини, яке включало б природу і історію, і господарство, і політику, і культуру, і життєдіяльність людей рідного краю.

Поняття «краєзнавство» мало різний зміст. У 20-х роках XX ст. воно розглядалося як метод синтетичного вивчення якої-небудь визначеної відносно невеликої території, що виділяється за адміністративними, політичними або господарськими ознаками. У 30-х роках XX ст. краєзнавство визначалося як «громадський рух, що об'єднує місцеве трудове населення, яке бере активну участь в соціалістичному будівництві усього краю на основі усебічного його вивчення». Були також висловлювання про нього як про особливу науку, предмет викладання. Науковець А. Барков зазначав, що «краєзнавство є комплекс наукових дисциплін, різних за змістом і з спеціальними методами дослідження, які спрямовані у своїй сукупності до наукового і всебічного пізнання краю» (Барков А.С., 1961, с. 80).

Краєзнавство має різні напрями дослідження, проте ні в якій іншій науці воно не знаходить для себе таких придатних методів дослідження, як у географії. А. Барков вважав, що «об'єкт і методи вивчення географії і краєзнавства збігаються. Останнє можна і потрібно розглядати як «малу географію, точніше, як мале країнознавство» (Барков А.С., 1961, с. 71-78).

Аналізуючи енциклопедичні тлумачення сутності краєзнавства, можна зробити висновок, що і в сучасних, і в словникових та енциклопедичних виданнях радянського періоду краєзнавство трактується як «комплексна галузь знань про певну територію (край)» (Великий тлумачний словник сучасної української мови, 2001, с. 440). С. Гончаренко в Українському педагогічному словнику подає таке трактування терміна: «Краєзнавство – освітньо-виховна робота, яка полягає у всебічному вивченні на уроках і в позакласній роботі частини країни (області, району тощо)» (Гончаренко С.У., 2011, с. 179). Тут же ми знаходимо тлумачення слова «краєзнавчий» – такий, що «стосується до краєзнавства» (Гончаренко С.У., 2011, с. 460) та «компонент» – «складова частина чого-небудь, складник» (Гончаренко С.У., 2011, с. 446). У подальшому ми користуватимемося цими термінами як синонімами.

Зазначимо, що еколого-краєзнавча робота є складником екологічного краєзнавства. Головна мета еколого-краєзнавчої роботи, яку реалізує вчитель початкової школи, – виховання громадянина, що любить і знає свій край – територію, що і є об'єктом діяльності краєзнавців. Досягнення поставленої мети потребує розв'язання педагогом низки завдань:

- ознайомити учнів з історією (вивчення історії рідного краю, дослідження її нерозкритих сторінок) і сучасністю краю;
- сформулювати в учнів уявлення про різні напрями життя і діяльності населення свого краю;
- розвинути у школярів прагнення знати свій край, проводити дослідження географічних особливостей, рослинного і тваринного світу рідного краю;
- виховувати потребу оберігати і примножувати природу;
- сприяти розвитку особистих якостей учнів засобами краєзнавства.

Еколого-краєзнавча робота має комплексний, інтегрований характер дії на особистість і колектив, оскільки дає в руки педагога інструмент різностороннього впливу на вихованців:

- уможливорює глибоко вивчити особистість кожної дитини;
- реалізувати краєзнавчий принцип у вивченні основ наук;
- дає змогу побудувати педагогічний процес за однією з найефективніших методик – колективної творчої діяльності.

Отриманий під час еколого-краєзнавчої роботи матеріал озброює вчителя засобами, які сприяють тому, щоб нові знання стали результатом власної розумової діяльності дітей, глибокому взаємозв'язку між предметами і явищами дійсності. У цьому велику роль відіграє поєднання слова вчителя з об'єктами і явищами природи, матеріалами архівів, творами письменників та художників тощо.

Використання еколого-краєзнавчого матеріалу в процесі повідомлення нових знань полегшує можливість здійснити поєднання слова і засобів наочності. Якщо вчитель у певній послідовності сприяє посиленню розумового



розвитку учня, дає йому правильний напрям, то учні в результаті спостережень за доквіллям самостійно доходять правильних висновків про зв'язки між явищами, що вивчаються, і фактами.

Еколого-краєзнавча діяльність успішно пов'язує учня з навчальною діяльністю. Це дає можливість учителеві використовувати еколого-краєзнавчу роботу як засіб розширення кругозору і накопичення знань, формування інтересу до навчання. Еколого-краєзнавча робота сприяє кращому розумінню предметів, що вивчаються в школі. Пізнавальний інтерес змінює ставлення учнів до навколишньої дійсності і предметів, що вивчаються в школі, сприяє розвитку зв'язку школи з життям.

На виховний вплив еколого-краєзнавчої роботи вказували науковці М. Костиця та В. Обозний. Останній, зокрема, зазначав: «Вивчаючи рідний край, оволодіваючи пошуково-дослідницькими навичками, здійснюючи свої маленькі відкриття, краєзнавці ознайомлюються з досвідом складних взаємовідносин природи і суспільства. Це безперечно приводить до самопізнання і самовизначення, а в кінцевому підсумку – до морального становлення особистості, її громадянської зрілості» (Обозний В.В., 1997, с. 32). Вищезазначені міркування привели нас до узагальненого визначення терміна «еколого-краєзнавча робота», під яким ми розуміємо комплексний засіб усебічного розвитку зростаючого покоління в активному пізнанні і доступному поліпшенні навколишнього світу і самих себе у процесі занять екологічним краєзнавством.

Еколого-краєзнавча підготовка студентів є одним із завдань педагогічного вишу. Вона зумовлена як професійними вимогами – необхідністю формування в майбутніх учителів навичок (організаційних, методичних) щодо залучення зростаючого покоління до збереження скарбниці природних багатств і соціально-економічного розвитку, так і необхідністю розв'язання проблем сьогодення, які пов'язані з навчанням і вихованням школярів.

За останніх років проводяться дослідження, спрямовані на науковий супровід еколого-краєзнавчої роботи в початкових класах. Так, запропоновано окремі підходи до методичного ознайомлення молодших школярів з природою.

Результатом професійної підготовки вчителя до еколого-краєзнавчої роботи є краєзнавчі знання, уміння і навички. Окрім того, майбутній учитель усвідомлює взаємовплив його еколого-краєзнавчої підготовки на результати майбутньої професійної діяльності, свою роль у житті рідного краю, моральну спрямованість краєзнавчих знань. Він вчиться дивитися на навколишній світ не очима споживача, а очима творця, діяча, активного учасника перетворень, удосконалення навколишнього життя.

Професійна підготовка вчителя початкових класів до здійснення еколого-краєзнавчої діяльності з учнями є цілісним процесом, об'єднаним спільністю педагогічних цілей, завдань, функцій, спрямованих на досягнення кінцевого результату. Тому відбір і побудова змісту предметної галузі краєзнавства як невід'ємного складника вказаної цілісності ґрунтується на її органічному зв'язку і взаємодії з гуманітарною і соціально-економічною, математичною і природничонауковою, загальнопрофесійною і предметною підготовкою.

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

Загалом еколого-краєзнавчу роботу можна охарактеризувати як інтеграційний компонент змісту освіти учнів, тобто це є система знань про рідний край і діяльність учнів з його пізнання та позитивного перетворення, що сприяє реалізації загальнодидактичного принципу зв'язку навчання і виховання з життям з урахуванням провідних тенденцій у сучасній освіті.

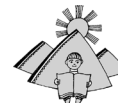
Однією з основних умов успішної організації і розвитку еколого-краєзнавчої роботи є реалізація професійної еколого-краєзнавчої підготовки студентів педагогічних вищих навчальних закладів до цього виду діяльності. Під підготовкою майбутнього учителя початкової школи до еколого-краєзнавчої роботи в загальноосвітній школі І ступеня ми розуміємо важливий складник системи професійно-педагогічної освіти, який включає ціннісний, змістовий, процесуальний і результативний компоненти, що забезпечують засвоєння інтеграційних знань про рідний край, оволодіння уміннями його самостійного пізнання і позитивного перетворення в поєднанні з методикою використання еколого-краєзнавчого матеріалу в навчанні і вихованні учнів.

Взаємозв'язок теоретичних знань і практичної діяльності призводить до розуміння реальної необхідності знань, уміння їх застосовувати в особистій діяльності, сприяє усвідомленню місцевих проблем. Зміст практичної діяльності в галузі краєзнавства повинен ґрунтуватися на наукових знаннях: природних, суспільних, гуманітарних. Уміння застосовувати ці знання в процесі вивчення малої батьківщини, реальна практична діяльність з вивчення своєї місцевості ведуть до зміцнення теоретичних знань.

До педагогічних умов, які забезпечують процес підготовки майбутніх учителів до здійснення еколого-краєзнавчої роботи з учнями, відносимо єдність структури, змісту і цілей навчання та виховання студентів, способів реалізації набутих знань, умінь та навичок у процесі використання краєзнавчого матеріалу на практиці (на уроках, в позаурочній діяльності з учнями у початковій школі тощо).

### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

- Байбара, Т. М. (1998). Методика навчання природознавства в початкових класах : навч. посіб. Київ : Веселка.
- Барков, А. С. (1961). Ещё о научном краеведении. Вопросы методики и истории географии. Москва: Изд-во АПН РСФСР. 80- 86.
- Біда, О. А. (2003). Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх учителів до здійснення природознавчої освіти у початковій школі. Київ.
- Великий тлумачний словник сучасної української мови. (2001). / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. Київ; Ірпінь : Перун.



- Гончаренко, С. У. (2011). Український педагогічний енциклопедичний словник. Рівне : Волинські обереги.
- Лосюк, П. (2007). Регіональний етнографічний компонент у сучасній школі : (на прикладі Гуцульського регіону). Снятин : Прут-Принт.
- Обозний, В. В. (1997). Краєзнавство : навч. посіб.-практикум. Київ: Міжн. фін. аген.
- Обозний, В. В. (1998). Туристсько-краєзнавча практика у педагогічному вузі. Київ : Міжн. фін. аген.
- Совгіра, С. В. (2009). Теоретико-методичні основи формування екологічного світогляду майбутніх учителів у вищих педагогічних навчальних закладах. Умань.
- Тимець, О. В. (2011). Теорія і практика формування фахової компетентності майбутнього вчителя географії у процесі професійної підготовки. Черкаси.

## REFERENCES

- Baibara, T. M. (1998). Metodyka navchannia pryrodnavstva v pochatkovykh klasakh : navch. posib. Kyiv : Veselka.
- Barkov, A. S. (1961). Eshche o nauchnom kraevedeni. Voprosy metodyki i istorii heohrafii. Moskva: Yzd-vo APN RSFSR. 80- 86.
- Bida, O. A. (2003). Teoretyko-metodychni zasady pidhotovky maibutnykh uchyteliv do zdiisnennia pryrodnavchoi osvity u pochatkovii shkoli. Kyiv.
- Velykyi tlumachnyi slovnyk suchasnoi ukrainskoi movy. (2001). / uklad. i holov. red. V. T. Busel. Kyiv; Irpin : Perun.
- Honcharenko, S. U. (2011). Ukrainyskyi pedahohichnyi entsyklopedychnyi slovnyk. Rivne : Volynski oberehy.
- Losiuk, P. (2007). Rehionalnyi etnohrafichnyi komponent u suchasni shkoli : (na prykladi Hutsulskoho rehionu). Sniatyn : Prut-Prynt.
- Oboznyi, V. V. (1997). Kraieznavstvo : navch. posib.-praktykum. Kyiv: Mizhn. fin. ahen.
- Oboznyi, V. V. (1998). Turystsko-kraieznavcha praktyka u pedahohichnomu vuzi. Kyiv : Mizhn. fin. ahen.
- Sovhira, S. V. (2009). Teoretyko-metodychni osnovy formuvannia ekolohichnoho svitohliadu maibutnykh uchyteliv u vshchychkh pedahohichnykh navchalnykh zakladakh. Uman.
- Timets, O. V. (2011). Teoriia i praktyka formuvannia fakhovoi kompetentnosti maibutnoho vchytelia heohrafii u protsesi profesiinoi pidhotovky. Cherkasy.

*Статтю подано до редколегії* 09.09.2019 р.  
*Рекомендовано до друку* 30.09.2019 р.





**Тетяна Данилюк,**

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

**Tatyana Danylyuk,**

Postgraduate student,  
Vasyl Stefanyk Precarpathian National University  
(Ivano-Frankivsk, Ukraine)  
*tet\_danylyuk@ukr.net*

**УДК 378.015**

## **УСНА НАРОДНА ТВОРЧИСТЬ ПРИКАРПАТТЯ ЯК ЧИННИК НАЦІОНАЛЬНО-ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ**

**Анотація.** Українознавство, його складник народна педагогіка, зокрема усна народна творчість, слугують вагомим чинником виховання любові до рідного краю, малої Батьківщини, яка формує високі патріотичні почуття – любові до України, розуміння важливості не тільки любити рідну країну, а й уміти відстояти її незалежність тощо.

Цю проблему актуалізують базові державні документи (Закон України «Про освіту»; Закон України «Про позашкільну освіту»; Концепція національно-патріотичного виховання дітей та молоді; Концепція художньо-естетичного виховання учнів у загальноосвітніх навчальних закладах; Концепція позашкільної освіти й виховання; Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року та ін.), у яких наголошується, що стрижнем системи виховання учнівства є національна ідея, патріотизм, що передбачають формування любові й готовності до захисту Батьківщини, громадянського обов'язку, інтересу і прагнення до збереження національної історії, культури, традицій та поваги до культурних цінностей інших народів.

Усна народна творчість, як і весь зміст навчання та виховання в початковій школі, здатна сприяти національно-культурному відродженню України. Це стосується насамперед повернення тих культурних цінностей Прикарпатського краю, які за доби радянського тоталітаризму активно не використовувалися в навчально-виховному процесі, нині вони спроможні збагатити освітній процес початкової школи своїм регіональним колоритом, стати важливим чинником формування та розвитку національної самосвідомості юних українців.

Мета дослідження – проаналізувати теоретичні засади використання засобів народознавства / гуцульщинознавства в навчально-виховному процесі сучасної початкової школи, схарактеризувати систему роботи з патріотичного виховання учнів Яворівської ЗОШ I-III ст. Косівського району Івано-Франківської області на уроках, позаурочній діяльності, позашкільній діяльності, спрямовану на створення етнонасиченого середовища.

**Ключові слова:** патріотичне виховання, школярі, Прикарпаття, усна народна творчість, Яворівська ЗОШ I-III ст. Косівського району Івано-Франківської області.

## **FOLKLORE OF PRYKARPATTYA AS A FACTOR OF NATIONAL-PATRIOTIC EDUCATION OF YOUNGER PUPILS**

**Abstract.** Ukrainian science, its component of folk pedagogy, in particular oral folk art, serves as a significant factor in the education of love for their native land, small homeland, which forms high patriotic feelings – love for Ukraine, an understanding of the importance not only of loving our country, but also of defending its independence, and soon.

This problem is updated by the basic state documents (Law of Ukraine "On education", Law of Ukraine "On extracurricular education", Concept of national-patriotic education of children and youth, Concept of artistic and aesthetic education of pupils in general educational institutions, Concept of extracurricular education and upbringing, National strategy the development of education in Ukraine until the year 2021, etc.), which emphasize that the core of the system of education of apprenticeship is the national idea, patriotism, which involves the formation of love and readiness for protection that Homeland, civilduty, interest and desire to preserve national history, culture, traditions and respect for the cultural values of other peoples.

Oral folk art, as well as the entire contents of education and upbringing in elementary school, can contribute to the national-cultural revival of Ukraine. First of all, it concerns the return of those cultural values of the Carpathian region, which in the era of Soviet totalitarianism were not actively used in the educational process, they are now able to enrich the educational process of the elementary school with their regional flavor and become an important factor in the formation and development of national self-awareness of young Ukrainians.

The purpose of the research is to analyze the theoretical principles of using the tools of ethnography / hutsulschynozvandia in the educational process of the modern elementary school, to describe the system of work on patriotic education of pupils of Yavorivka secondary school of the I-III centuries. Kosiv district of Ivano-Frankivsk region at lessons, extra-curricular activities, out-of-school activities aimed at creating an ethno-saturated environment.

**Keywords:** patriotic upbringing, schoolchildren, Prykarpattya, oral folk art, Yavorivka secondary school I-III centuries. Kosiv district of Ivano-Frankivsk region.



## ВСТУП

**Постановка проблеми.** Сьогодні українська освіта, як і загалом наша держава, переживає складні процеси національно-культурного становлення. За сучасних викликів, які стоять перед Україною (анексія Криму Росією, військові дії на сході України), особливо актуалізується питання національно-патріотичного виховання юного українця, формування високих громадянських цінностей, виховання зростаючої особистості на українознавчих засадах. Українознавство, його складник народна педагогіка, зокрема усна народна творчість, слугують вагомим чинником виховання любові до рідного краю, малої Батьківщини, фольклор формує високі патріотичні почуття – любов до України, усвідомлення приналежності до великого українського організму під назвою «народ», розуміння важливості не тільки любити рідну країну, а й уміти відстояти її незалежність тощо.

Цю проблему актуалізують базові державні документи (Закон України «Про освіту»; Закон України «Про позашкільну освіту»; Концепція національно-патріотичного виховання дітей та молоді; Концепція художньо-естетичного виховання учнів у загальноосвітніх навчальних закладах; Концепція позашкільної освіти й виховання; Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року та ін.), у яких, зокрема наголошується, що стрижнем системи виховання учнівства є національна ідея, патріотизм, що передбачають формування любові й готовності до захисту Батьківщини, громадянського обов'язку, інтересу і прагнення до збереження національної історії, культури, традицій та поваги до культурних цінностей інших народів.

Усна народна творчість, як і весь зміст навчання та виховання в початковій школі, здатна сприяти національно-культурному відродженню України. Використання усної народної творчості як складника шкільного краєзнавства передбачає збагачення національної культури українства шляхом реабілітації та повернення тих пластів, які через різні обставини були безпідставно занедбані та забуті. Це стосується насамперед повернення тих культурних цінностей Прикарпатського краю, які за доби радянського тоталітаризму активно не використовувалися в навчально-виховному процесі, нині вони спроможні збагатити освітній процес початкової школи своїм регіональним колоритом, стати важливим чинником формування та розвитку національної самосвідомості юних українців.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Біля витоків вивчення педагогічних засад краєзнавства стояли видатні українські науковці та культурно-освітні діячі. Вивчення різних аспектів виховання громадянина-патріота має глибоку традицію, починаючи від класиків вітчизняної педагогічної думки (Г. Ващенко, І. Огієнко, С. Русова, Г. Сковорода, В. Сухомлинський, К. Ушинський) і до сучасних учених, які розглядають її в загальному контексті виховного процесу, у взаємозв'язку між національним і полікультурним феноменами та в інших ракурсах. Відтак національно-культурне відродження є загальною соціально-педагогічною функцією шкільного народознавства, яке, окрім того, слугує засобом реалізації численних специфічних педагогічних функцій. Цей висновок робимо за результатами вивчення джерельної бази нашого дослідження, зокрема актуалізованих праць (Г. Білавич, О. Будник, П. Лосюк, І. Пелипейко, Р. Скульський, М. Стельмахович та інші), автори яких на межі ХХІ подали об'єктивну картину розвитку української освіти з урахуванням її регіонального компонента, висвітлили прикладний аспект використання усної народної творчості в навчально-виховному процесі української школи, спричинилися до розробки методичного інструментарію етнопедагогіки як науки тощо. Проте порушену в назві статті наукову проблему вчені глибоко не вивчали.

**МЕТА І ЗАВДАННЯ ДОСЛІДЖЕННЯ** – проаналізувати теоретичні засади використання засобів народознавства/гуцульщинознавства в навчально-виховному процесі сучасної початкової школи, виокремити особливості використання усної народної творчості в освітній практиці сьогодення. Завдання дослідження – схарактеризувати систему роботи з патріотичного виховання учнів Яворівської ЗОШ І-ІІІ ст. Косівського району Івано-Франківської області на уроках, позаурочній діяльності, позашкільній діяльності, спрямовану на створення етнонасиченого середовища.

**МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ:** у процесі дослідження використано такі методи дослідження: теоретичні – вивчення, аналіз, порівняння, систематизація, класифікація та узагальнення теоретичних даних, представлених у педагогічній, психологічній та методичній літературі; аналіз сучасних наукових досліджень і законодавчо-нормативної бази національного виховання, а також бібліотечно-бібліографічних покажчиків, художньої літератури для дітей молодшого шкільного віку, фольклорних збірників тощо; емпіричні – педагогічне спостереження, аналіз навчально-методичної документації, навчальних програм, вивчення передового педагогічного досвіду вчителів.

## РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ

Ще на початку 90-х рр. ХХ ст. Прикарпаття відзначалося тим «своєрідним островом у безмежному духовному морі народу», звідки, за влучним образним визначенням перших дослідників шкільного українознавства І. Пелипейка та П. Ігнатенка, роздмухували «жарини народного виховного досвіду» вчителі. Саме тут, на Гуцульщині, не в окремих, а в усіх 52-х навчальних закладах учнів прилучали до традицій гуцульського краю. І не від випадку до випадку, не з кон'юктурних міркувань, а поширено, систематично й цілеспрямовано (Пелипейко І., & Ігнатенко П., 1990).

Прикарпаття, мабуть, меншою мірою від усіх інших регіонів торкнулося духовне зубожіння. У цьому регіоні учні оволодівали неповторною гуцульською різьбою, вишивкою, килимарством, ліжникарством, керамікою та іншими видами прикладного мистецтва, зберігали та популяризували усну народну творчість та пісенний фольклор. Навіть сьогодні в першій-ліпшій хаті першого-ліпшого гуцульського села чи присілка можна зустріти народного умільця з того чи того виду декоративно-прикладного мистецтва, знавця численних коломийок,



легенд, казок, переказів. Скажімо, в Рожнові, що на Косівщині, як і в багатьох інших селах, майже в кожній сім'ї займаються якимсь ремеслом, маючи для цього бодай один верстат. А де праця – там і пісня. Тому й діти пройняті отим нестримним бажанням щось ліпити, випилювати, розмальовувати, вишивати, співати, танцювати. І це стало невід'ємним компонентом навчально-виховного процесу школи, де учні занурюються у народну творчість буквально з першого класу. Досить побувати на уроках чи заняттях гуртків за інтересами (а кожен вихователь веде якийсь гурток), щоб упевнитися в цьому. Та чи не найбільше молодші школярі полюбляють усну народну творчість. Охоче збирають, вивчають, записують її.

Як освітній та науковий осередок гуцульщинознавства учені справедливо називають Яворівську ЗОШ I-III ст., яка стала флагманом упровадження нової українознавчої (регіональної) концепції розвитку під назвою «Гуцульська школа». Сьогодні елементи цієї моделі активно використовують практично всі ЗОШ I-II ст. Косівського та Верховинського районів Івано-Франківської області.

Стисло схарактеризуємо це освітнє явище, яке започаткував директор Яворівської школи, заслужений учитель УРСР, кандидат педагогічних наук Петро Васильович Лосюк (Лосюк П., 2011).

У «Концепції гуцульської школи», розробленій П. Лосюком, зазначено, що зміст поняття «гуцульщинознавство» становлять поетичний і пісенний фольклор, історія Гуцульщини, природа і господарство, народне мистецтво, традиції, звичаї краю. Головне завдання гуцульщинознавства полягає в тому, щоб максимально наблизити освіту до життя, забезпечити здійснення в найширшому обсязі краєзнавчого принципу у вивченні предметів, прищеплення учням реального, а не абстрактного патріотизму.

На думку академіка М. Стельмаховича, остаточно й сталої дефініції гуцульщинознавства поки не існує, оскільки термін цей відносно молодий. Учений вважає, що «гуцульщинознавство – це система знань про один із етнографічних регіонів України – Гуцульщину, що висвітлює історію цього краю, його мову, природу, життя, побут, родинні й громадські стосунки, заняття, матеріальну й духовну культуру гуцулів» (Стельмахович М., 1997, с.50).

Гуцульщинознавство, зазначає авторитетний дослідник Р. Скульський, – це не що інше, як народознавство у його конкретно-етнографічному представленні. Інакше кажучи, це краєзнавство Гуцульщини. За своїм складом, структурою та змістом воно нагадує українське народознавство, що вивчає практично всі складники матеріальної і духовної культури гуцулів. Воно відзначається граничною доступністю, може вивчатись і вивчається в процесі повсякденної життєдіяльності школяра. Гуцульщинознавство у багатьох його компонентах доступне для засвоєння не тільки молодшими школярами, але й дошкільниками. Це, зокрема, стосується казок, поговірок, загадок, приповідок, пісень, – словом, фольклору «в усій різновидності його жанрової палітри» (Скульський Р., 1997, с.52).

Сьогодні проблема полягає в тому, щоб здійснити вибір оптимального варіанту вивчення гуцульщинознавства в школі. Ефективність його опанування залежить від дотримання таких педагогічних умов, як реальні можливості школи щодо науково-методичного забезпечення вивчення гуцульщинознавства, рівень підготовки вчителів до викладання цього предмета, зацікавленість учнів у його вивченні, наявність необхідної навчально-матеріальної бази. Як підтверджує багаторічний досвід діяльності Яворівської ЗОШ I-III ступенів Косівського району Івано-Франківської області, гуцульщинознавство доцільно розглядати не відособлено від інших предметів, а в контексті змісту шкільної освіти. Звідси й випливає використання гуцульщинознавства на уроках різних предметів і в позаурочний час на рівні забезпечення міжпредметних зв'язків, де одну з ключових функцій виконує усна народна творчість краю, яку розглядають як чинник національно-патріотичного виховання учнів.

У такому аспекті була й підготовлена І. Пелипейком орієнтовна програма вивчення гуцульщинознавства (Пелипейко І., 1990) в органічному зв'язку з вивченням шкільних предметів, але не за рахунок обмеження чи спрощення їх змісту, а для того, щоб доцільно його доповнити і розширити або поглибити. Виходячи з можливостей навчального плану, можливі такі форми вивчення гуцульщинознавства у початкових класах – у процесі вивчення навчальних предметів, у позаурочний час на заняттях, які проводять класоводи і керівники гуртків. Формування народознавчої компетенції учнів передбачає формування в них системи знань про історію рідного народу та етнографічної групи, мову, фольклор, господарсько-економічну й виробничо-трудова діяльність, матеріальну й духовну культуру етносу; виховання любові та шани до національних символів, народних традицій і звичаїв тощо.

Маючи належну матеріальну базу, навчально-методичне забезпечення, педагоги успішно передають свої знання й уміння учням в аспекті формування в них народознавчої компетенції засобами гуцульського фольклору. Освітня у своїй роботі застосовують активні методи навчання, практикують проведення тематичних уроків, залучають учнів до пошукової роботи, проводять нестандартні уроки: уроки-екскурсії, інтегровані уроки, уроки-ісценізації. Окрім того, школярами зібрано матеріали про невідомі й маловідомі письменників Косівщини і письменників української діаспори, котрі описали життя мешканців гуцульського краю, діти активно збирають та записують фольклор, досліджують життєписи тих, хто вивчав і записував усну народну творчість Прикарпаття. Це сприяє розвитку інтересу учнів до вивчення фольклорної скарбниці, літератури, вихованню національної свідомості, народознавчої компетенції (Білавич Г., 2007).

Пристаючи до складання календарного планування, вчителі початкових класів, керівники гуртків використовують програму «Гуцульщина» (Пелипейко, І.А., 1990), «Краєзнавство. Гуцульщина», а також нагромаджений досвід планування вивчення гуцульщинознавства в районі, школі за попередні роки (Пелипейко І., & Ігнатенко П., 1990). Ті теми з гуцульщинознавства, які органічно влітають до матеріалу програми певного предмета і які вчитель зможе вивчити з учнями, вносяться до календарного плану. У Яворівській ЗОШ I-III



ступенів Косівського району Івано-Франківської області вивчення гуцульщинознавства розпочинається з першого класу. Досвідчені педагоги вміло вплітають етнографічні елементи про свій край у загальну канву навчального процесу.

Чільне місце в педагогічному процесі належить використанню народної творчості про Гуцульщину та її мешканців, що може слугувати засобом вивчення професійних запитів учнів початкових класів, оскільки головним завданням родинного виховання була підготовка до самостійного дорослого життя. С. Пушик у книзі «Перо золотого птаха» розповідає про те, як один бідний верховинець, маючи дванадцятьох синів, на основі вивчення їхніх здібностей навчав відповідному ремесла. Так, коли найстаршому з них виповнилось сім років, верховинець повів його до лісу й запитав: «Що було б з цієї сосни?». «Ліжко», – відповів син. «Будеш столяром», – сказав батько й віддав його вчитися до столяра. Через рік повів молодшого сина до лісу й запитав: «Що було б з цієї смереки?». «Дошки», – відповів той. «Іди на тартак різати дошки». І коли третій син, на батькове запитання: «Що було б з цього дуба?» відповів: «Бочка», пішов бондарити. Так усі сини з допомогою розумного батька знайшли своє місце в житті (Пушик, С., 1978, с. 185). Цей описаний метод вивчення індивідуальних здібностей дітей, їхніх захоплень народними ремеслами, працею, до якої їх привчили батьки, широко апробується в гуцульській школі, бо він не нав'язаний, а «живий», узятий із етновиховної практики народу.

Творчо працює в аспекті формування народознавчої компетентності учнів учитель образотворчого мистецтва Іван Петрич, який натхненно, цілеспрямовано прилучає юних гуцулят до прекрасного, звертаючи увагу насамперед на саморозкриття серця дитини. Благотворно впливають на дітей продумані, виплекані в думках і серці вчителька творчі уроки «Золоте яечко» (про писанкарство), «І оживає глина» (про гуцульську кераміку), «Душа природи», «Сонце нашого життя», «Радість», «Малюємо музику» тощо, на яких учитель використовує уснопоетичну та пісенну творчість Гуцульського краю. Вчителька початкових класів Василина Корпанюк вміло використовує народознавчий матеріал, гуцульщинознавство, наочно доводить вихованцям практичну користь дбайливого ставлення до народного багатства. Урок-екскурсія, урок-казка, урок-звіт, урок-концерт, інтегровані уроки – такі цікаві уроки розвивають здібності дітей, зацікавлюють їх до пізнання нового. Педагог Наталія Петрич, використовуючи індивідуальні та диференційовані завдання, інтерактивні методи навчання, дбає про розвиток зв'язного мовлення, обчислювальних навичок, виразного читання вихованців. Для розвитку інтересу учнів до навчання використовує загадки, прислів'я, приказки, місцевий матеріал, елементи гуцульщинознавства, ігрові компоненти навчання. Часто самостійну роботу учні виконують у супроводі колодійок, трістих музик (Лосюк П., 2009, с. 49).

Значна увага у школі приділяється етностетичному вихованню учнів. У школі є зала мистецтв, літературно-краєзнавчий музей Лесі Українки і музей мистецтва Гуцульщини (Лосюк, П., 2009). Упродовж 1997–2002 рр. на базі школи проведено експеримент «Школа здібностей». Науково-методичне забезпечення експерименту здійснювала науково-дослідна лабораторія з проблем гуцульської школи, організована автором та заслуженим працівником освіти України Ігорем Пелипейком. Реалізація завдань експерименту дала можливість виявляти можливості кожного школяра у вивченні навчальних предметів, нахилів і здібностей до інших видів діяльності і адекватно здійснювати особистісно орієнтоване навчання і виховання школярів, індивідуальний підхід, а також організовувати спільно з батьками заняття в різноманітних гуртках, об'єднаннях, клубах, секціях, зокрема писанкарства, вишивки, образотворчого мистецтва, різьби по дереву, драматичному, фольклорному, вокальному, хоровому, та ін.

Задля навчально-методичного забезпечення вивчення гуцульщинознавства у початковій школі підготовлено й видруковано близько 20 книжок серії «Бібліотека гуцульської школи», десять номерів науково-педагогічного і літературно-краєзнавчого журналу «Гуцульська школа» та ін. Це дає можливість формувати в школярів національну свідомість, виховувати в них справжній патріотизм, а не абстрактний.

Гуцульська школа є носієм автентичної культури гуцулів, адже виховання молодших школярів на народних звичаях, обрядах, традиціях є першоосновою у вивченні гуцульського фольклору і народного мистецтва. Ще змалечку батьки прищеплюють дітям любов до гуцульського фольклору. Школа сприяє і забезпечує цілісність і різноманітність виховного середовища, гармонізацію сімейного, національно-патріотичного, громадянського виховання на основі гуцульської етнопедagogіки (Етнопедagogічна складова процесу формування компетентності молодших школярів, 2009, с. 214–221).

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

Отже, приклад Яворівської загальноосвітньої школи I–III ст. слугує тому, як органічно розвивається навчальний заклад на засадах українознавства в його регіональному вимірі. Тут створено насичений етнокультурний простір, що спрямований на національно-патріотичне виховання дітей. У школі є зала мистецтв, літературно-краєзнавчий музей Лесі Українки, музей мистецтва Гуцульщини. За останнє десятиріччя значних успіхів досягла художня самодіяльність школи. Фольклорний колектив «Молода гуцулія» відомий за межами краю. Учні залучаються до виконання індивідуальних творчих робіт, дослідницько-пошукової роботи, де чільне місце посідає гуцульщинознавство.

Характерною особливістю навчально-виховного процесу в школі є використання гуцульщинознавства, а це – знання про історію Гуцульщини, народне мистецтво, фольклор, традиції і звичаї, природу і господарство краю тощо. На допомогу вчителям із реалізації цього напрямку роботи створено і видано «Бібліотеку гуцульської школи». Це посібники «Плай» (книга для читання про Гуцульщину), «Флояра» (хрестоматія з гуцульського фольклору), «Гуцульська школа», «Мій рідний край», «Гуцульщинознавство в українській національній школі», «Хрестоматія





з гуцульщинознавства», «Гуцульщина літературна», «Школа здібностей», «Поговоримо про Гуцульщину англійською», словник «Гуцульські говірки», десять номерів науково-педагогічного і літературно-краєзнавчого журналу «Гуцульська школа» та ін.

Подальшого дослідження потребує проблема використання усної народної творчості Прикарпаття в навчально-виховному процесі сучасної української школи.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

- Білавич, Г. (2007). Формування українознавчої компетентності школярів засобами літератури. Гірська школа Українських Карпат. 2-3. 181-186.
- Етнопедагогічна складова процесу формування компетентності молодших школярів : навчально-методичний посібник (2009). За ред. О. Будник. Київ-Івано-Франківськ.
- Лосюк, П. (2009) Яворівський НВК Косівського р-ну Івано-Франківської області. Гуцульська школа майбутнього. Позакласний час плюс. 11-12. 49-50.
- Пелипейко, І. (1990) Орієнтовна програма з гуцульщинознавства для загальноосвітніх шкіл, гімназій, ліцеїв та вищих навчальних закладів. Яворів: Редакція журналу «Гуцульська школа», 1999. 35 .
- Пелипейко І., & Ігнатенко П. (1990). Адреса досвіду: Косівський район. Острів духовності. Радянська освіта. 2. 3-6.
- Петро Лосюк — «засновник «Гуцульської школи» (2011). До 75-річчя від дня народження Петра Лосюка Косівська центральна районна бібліотека. Електронний ресурс – Режим доступу: URL :<http://kosivlibrary.if.ua/2011/03/11/215/>
- Плай: [книга для читання про Гуцульщину] (1996). Упор. І. Пелипейко. Косів : Редакція журналу «Гуцульська школа». 416.
- Пушик, С. (1978). Перо Золотої Птахи. Повість. Ужгород : Карпати.
- Регіональний етнографічний компонент у сучасній школі (на прикладі гуцульського регіону) (2007). П. Лосюк. Снятин: Прут-Принт.
- Скульський, Р. (1990). Концепція української школи Прикарпаття. Радянська освіта. 92 (4105). 2–3.
- Скульський, Р. (1997). Місце та призначення українознавства, народознавства, гуцульщинознавства у навчально-виховному процесі школи. Гуцульська школа: Регіональний науково-педагогічний і літературно-краєзнавчий журнал Гуцульської освітянської ради. 1 (6). 51–53.
- Скульський, Р. (2000). Чому використання українського народознавства в школі стало актуальною проблемою педагогічної науки та практики. Як використовувати народознавство в школі. За заг. ред. чл.-кор. АПН України, проф. Р. Скульського. Івано-Франківськ.
- Стельмахович, М. (1997). Українознавство, народознавство і гуцульщинознавство. Співвідношення між ними. Гуцульська школа: Регіональний науково-педагогічний і літературно-краєзнавчий журнал Гуцульської освітянської ради. 1 (6). 49–51.

### REFERENCES

- Bilavych, H. (2007). Formuvannya ukrainoznavchoi kompetentnosti shkoliariv zasobamy literatury. Hirska shkola Ukrainykh Karpat. 2-3. 181-186.
- Etnopedagogichna skladova protsesu formuvannya kompetentnosti molodshykh shkoliariv : navchalno-metodychni posibnyk (2009). Za red. O. Budnyk. Kyiv-Ivano-Frankivsk.
- Losiuk, P. (2009) Yavorivskiy NVK Kosivskoho r-nu Ivano-Frankivskoi oblasti. Hutsul'ska shkola maibutnoho. Pozaklasnyi chas plus. 11-12. 49-50.
- Pelypeiko, I.A. (1990) Oriientovna prohrama z hutsul'shchynoznavstva dlia zahalnoosvitnikh shkil, himnazii, litseiv ta vshchychkh navchalnykh zakladiv. Yavoriv: Redaktsiia zhurnalu «Hutsul'ska shkola. 35 .
- Pelypeiko I., & Ihnatenko P. (1990). Adresa dosvidu: Kosivskiy raion. Ostriv dukhovnosti. Radianska osvita. 2. 3-6.
- Petro Losiuk — «zasnovnyk «Hutsul'skoi shkoly» (2011). Do 75-richchia vid dnia narodzhennia Petra Losiuka Kosivska tsentralna raionna biblioteka. Elektronnyi resurs – Rezhym dostupu: URL :<http://kosivlibrary.if.ua/2011/03/11/215/>
- Plai: [knyha dlia chytannia pro Hutsul'shchynu] (1996). Upor. I.Pelypeiko. Kosiv : Redaktsiia zhurnalu «Hutsul'ska shkola». 416.
- Pushyk, S. (1978). Pero Zolotoho Ptakha. Povist. Uzhhorod : Karpaty.
- Rehionalnyi etnografichnyi komponent u suchasni shkoli (na prykladi hutsul'skoho rehionu) (2007). P. Losiuk. Sniatyn: Prut-Prynt.
- Skul'skyi, R.P. (1990). Kontseptsiiia ukrainiskoi shkoly Prykarpattia. Radianska osvita. 92 (4105). 2–3.
- Skul'skyi, R. (1997). Mistse ta pryznachennia ukrainoznavstva, narodoznavstva, hutsul'shchynoznavstva u navchalno-vykhovnomu protsesi shkoly. Hutsul'ska shkola: Rehionalnyi naukovo-pedahohichnyi i literaturo-kraieznachnyi zhurnal Hutsul'skoi osvitiianskoi rady. 1 (6). 51–53.
- Skul'skyi, R. (2000). Chomu vykorystannia ukrainskoho narodoznavstva v shkoli stalo aktualnoiu problemoiu pedagogichnoi nauky ta praktyky. Yak vykorystovuvaty narodoznavstvo v shkoli. Za zah. red. chl.-kor. APN Ukrainy, prof. Skul'skoho R. Ivano-Frankivsk.
- Stelmakhovych, M. (1997). Ukrainoznavstvo, narodoznavstvo i hutsul'shchynoznavstvo. Spivvid-noshennia mizh nymy. Hutsul'ska shkola: Rehionalnyi naukovo-pedahohichnyi i literaturo-kraieznachnyi zhurnal Hutsul'skoi osvitiianskoi rady. 1 (6). 49–51.

Статтю подано до редколегії 22.09.2019 р.  
Рекомендовано до друку 06.10.2019 р.

**Лариса Наконечна,**

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

**Larysa Nakonechna,**

PhD in Philology, Associate Professor,  
Department of Pedagogy of Primary Education,  
Vasyl Stefanyk Precarpathian National University  
(Ivano-Frankivsk, Ukraine)  
*larysa.nakonechna@pu.if.ua*  
ORCID ID 0000-0003-0743-4576

УДК 378.147:372.881

## ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ЗАДЛЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В УМОВАХ ДІАЛЕКТНОГО СЕРЕДОВИЩА

**Анотація.** Статтю присвячено питанню формування лексичної компетенції майбутніх учителів початкової школи, зокрема задля їхньої успішної професійної діяльності в умовах діалектного середовища.

Розглянуто низку визначень поняття «лексична компетенція» як вагомої складової комунікативної компетентності, проаналізовано погляди сучасних лінгводидактів на проблему формування лексичної компетенції молодших школярів і студентів спеціальності «Початкова освіта».

Опрацювання наукових лінгводидактичних праць дало змогу авторові виокремити низку складових поняття «лексична компетенція» загалом і «лексична компетенція учителя початкової школи» зокрема; визначено пріоритетні напрямки роботи у системі підготовки студентів спеціальності «Початкова освіта» до педагогічної діяльності в умовах діалектного середовища.

Обґрунтовано необхідність уведення у систему підготовки студентів педагогічних ВНЗ тем і дисциплін, спрямованих на формування готовності майбутніх учителів мови до роботи в умовах місцевих говірок.

Зважаючи на вагомість порушеної проблеми для удосконалення системи підготовки майбутніх учителів початкової школи, як і методики формування мовної особистості молодших школярів, і водночас на недостатнє її опрацювання у педагогічних наукових і методичних джерелах, маємо на меті розглянути особливості формування лексичної компетенції студентів спеціальності «Початкова освіта» у системі їхньої підготовки до професійної діяльності в умовах місцевих говірок.

Методологічними засадами дослідження є науково-концептуальні положення про взаємозв'язок мови і мовлення, їх визначальне місце і роль у мовному розвитку особистості, концепції побудови освіти на засадах формування національно свідомої мовної особистості.

Отже, формуванню лексичної компетенції належить провідне місце у системі мовної підготовки майбутніх учителів початкової школи.

**Ключові слова:** комунікативна компетентність, лексична компетенція, діалект, студент спеціальності «Початкова освіта», початкова школа.

## BASES FOR THE FORMATION OF THE LEXICAL COMPETENCE OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS FOR FUTURE PROFESSIONAL ACTIVITY IN THE DIALECT ENVIRONMENT

**Abstract.** The article deals with the formation of the lexical competence of future elementary school teachers in the program, which prepares for the work activity in the conditions of the dialectal environment.

The author analyzed several definitions of the «lexical competence» concept, the scientific's' views for the formation of lexical competence of primary pupils and students which study «Primary Education» specialty.

Also, the author worked out a number of pedagogical and methodological works, defined the concept of «lexical competence» and «lexical competence of the primary school teacher», defined the directions of preparation for work in the dialectal environment those students who study «Primary education» specialty the author argued the need of the universities disciplines which form the readiness of future language teachers for the work in the dialectical environment.



The purpose of the article is to analyze the formation of lexical competence of the «Primary education» specialty students while preparation for the work in the dialectal environment. The purpose is due to the lack of the Programs, which guide how teachers should work with dialect speaking pupils.

The author analyzed the current Programs of the Ministry of Education and Science of Ukraine for the primary schools, and found that there are no any recommendations to the teacher on how to work in local dialects there. Similarly, there are no exercises for studying the literary language through the comparison with dialecticisms in Ukrainian language textbooks. On the other hand, we should not ignore the active functioning of the dialects and the fact that primary school teachers work with pupils who are dialect speakers.

The article author described the results of the researching, which proves the effectiveness of studying the literary Ukrainian language through comparison with the local dialects that children speak.

The urgency of the topic is connected with the fact that it is necessary to improve the system of training of future elementary school students and the methodology of formation of primary pupils' language personalities.

So, formation of lexical competence has the leading place in the language training for primary school pupils.

**Keywords:** communicative competence, lexical competence, dialect, student of speciality «Initialstudies».

## ВСТУП

**Постановка проблеми.** Реформування системи сучасної вітчизняної початкової освіти зосереджує увагу педагогів ВНЗ на удосконаленні підготовки студентів-майбутніх учителів початкових класів до формування мовно-мовленнєвих компетенцій молодших школярів.

Сучасний учитель постав перед завданням не так дати учням певні знання з мови, як сформувати особистість, котра володіє усіма засобами мови і мовлення, що забезпечує їй повноцінну комунікацію у різноманітних мовленнєвих ситуаціях. Відповідно, сучасні вимоги до мовно-мовленнєвої підготовки учнів початкової школи спонукають до коригування змісту і методів системи підготовки студентів спеціальності «Початкова освіта». Адже вчитель не лише має мати необхідні знання з мови, але й уміти досконало послуговуватися ними у власному мовленні за будь-яких обставин, сам має бути добрим комунікатором, оскільки мовлення і комунікативна поведінка вчителя є, безумовно, прикладом для учнів, засобом формування їхнього мовлення.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Одним із завдань, що стоїть перед учнями у процесі вивчення мови, є оволодіння лексичною компетенцією, яка поряд з іншими компетенціями формує комунікативну компетентність як «комплексне застосування мовних і немовних засобів з метою комунікації, уміння орієнтуватися в ситуації спілкування, ініціативність спілкування» (Богуш А.М., 1998, с.12).

У «Державному стандарті початкової освіти» (від 21 лютого 2018 р.) зазначено: «до ключових компетентностей належить... вільне володіння державною мовою, що передбачає уміння усно і письмово висловлювати свої думки, почуття, чітко та аргументовано пояснювати факти, відчуття краси слова, усвідомлення ролі мови для ефективного спілкування та культурного самовираження, готовність вживати українську мову як рідну в різних життєвих ситуаціях» (Державний стандарт початкової освіти, 2018, с 2), а здобувач початкової освіти «взаємодіє з іншими особами усно, сприймає і використовує інформацію для досягнення життєвих цілей у різних комунікативних ситуаціях» (Державний стандарт початкової освіти, 2018, с. 6), що, фактично, розкриває зміст поняття «комунікативна компетентність».

Володіння нормативним лексико-граматичним складом мови – першочерговий «видимий» показник не тільки культури мовлення, але й загального рівня освіченості й культури особистості, її прагнення розвитку і самовдосконалення, її уміння вчитися; необхідний засіб ефективної соціалізації та реалізації. Саме від умінь і знань учителя, зокрема початкової школи, залежить успішність формування і, зрештою, сформованості основних життєво необхідних компетентностей, серед яких і комунікативна.

Питання професійної мовної підготовки майбутніх учителів початкової школи були і є в центрі зацікавлення низки науковців, як-от: Л. Варзацька, В. Желанова, К. Климова, Л. Коваль, С. Мартиненко, М. Оліяр, В. Собко, М. Стахів Л. Романишина, Л. Хомич. Лексична компетенція рідної та іноземної мови школярів і студентів є предметом досліджень таких науковців, як С. Амеліна, О. Аматыєва, А. Богуш, Н. Горбунова, С. Куліш, С. Николаєва, Н. Сіранчук, та ін. Однак, як засвідчує наше опрацювання відповідної наукової і методичної літератури, варто звернути увагу дослідникам на питання підготовки студентів педагогічних спеціальностей до професійної діяльності учителя в умовах місцевих говірок.

**МЕТА І ЗАВДАННЯ ДОСЛІДЖЕННЯ.** Зважаючи на вагомість порушеної проблеми для удосконалення системи підготовки майбутніх учителів початкової школи, як і методики формування мовної особистості молодших школярів, і водночас на недостатнє її опрацювання у педагогічних наукових і методичних джерелах, маємо на меті розглянути особливості формування лексичної компетенції студентів спеціальності «Початкова освіта» у системі їхньої підготовки до професійної діяльності в умовах місцевих говірок.

**МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ:** історико-педагогічної ретроспективи, теоретичного аналізу, синтезу та узагальнення, порівняльно-зіставний, анкетування, бесіди.

## РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ

Обізнаність з лексичним складом мови є вагомою основою формування і реалізації низки компетенцій, що в комплексі становлять базову комунікативну компетентність.

Так, наприклад, Ю. Федоренко виокремлює такі основні складники комунікативної компетентності, як-от:

1) мовну (лексичні, граматичні, фонетичні, орфографічні знання);



2) мовленнєву (охоплює вміння аудіювання, читання, письма та мовленнєві вміння);  
3) лексичну (знання лексики і мовленнєві лексичні навички);  
4) граматичну (знання граматики і мовленнєві граматичні навички);  
5) фонетичну (фонетичні знання, мовленнєво-слухо-вимовні навички);  
6) соціокультурну (стосується країнознавства та лінгвокраїнознавства);  
7) компетенцію, що стосується процесу говоріння (Федоренко Ю., 2002, с. 63). Аналіз кожного з цих компонентів засвідчує очевидну неможливість ефективної реалізації жодного з них без знання (навіть обмеженого) лексики і вміння нею послуговуватися, оскільки ні граматична, ні фонетична, ні навіть соціокультурна компетенції не можуть бути повноцінно презентовані поза лексичною.

У наукових, методичних та нормативних джерелах натрапляємо на низку визначень поняття «лексична компетенція», які, взаємодоповнюючи один одного, підкреслюють певні її ознаки.

1. Так, у «Загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти» лексичну компетенцію визначають коротко: це «знання і здатність використовувати мовний словниковий запас» (Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання, 2003, с.7). Лінгвісти і лінгводидакти, котрі глибоко досліджують процеси комунікації рідною та іноземною мовами, а також навчальні компетентності і компетенції, подають розлогі, детальні визначення.

2. Так, за Н. Горбуною (Горбунова Н. В., 2009), «лексична компетенція – це здатність миттєво викликати з тривалої пам'яті еталон слова залежно від конкретного мовленнєвого завдання та включати це слово в мовленнєвий ланцюг. Лексична правильність мовлення визначається сталістю лексичних мовленнєвих навичок таких, як розпізнавання і розуміння лексичних одиниць активного і пасивного мінімумів при аудіюванні і говорінні».

3. С. В. Смоліна (Смоліна С.В., 2010, с.16) визначає лексичну компетенцію як «здатність людини до коректного оформлення своїх висловлювань і розуміння мовлення інших, яка базується на складній і динамічній взаємодії відповідних навичок, знань та лексичної усвідомленості. ЛК включає в себе лексичні навички, знання і загальну мовну усвідомленість або здатність їх використання в усіх видах мовленнєвої діяльності (МД)». У визначенні В. Новосолової натрапляємо на виокремлення компоненту «усвідомлення» і «мотивація» вивчення лексики: «лексична компетентність полягає в усвідомленому й умотивованому оволодінні лексичними засобами мови й умінні користуватися ними» (Новосолова В., 2014, с. 19) .

Також науковець акцентує на тому, що «лексична компетентність передбачає не лише наявність багатого словникового запасу, а й уміння використовувати наявні в активі лексичні елементи в процесі мовлення для вираження своєї позиції й ставлення до сказаного, здатність варіювати лексичними засобами залежно від сфери й ситуації, у яких відбувається комунікативний процес» (Новосолова В., 2014, с.19).

Узагальнивши погляди сучасних учених на лексичну компетенцію, Г. П. Ватаманюк подає розгорнуте і конкретизоване визначення цього поняття. Вона визначає його як «наявність певного запасу лексичних одиниць (ЛО) з урахуванням віку школярів, здатність адекватно їх використовувати: коректно вимовляти і писати, правильно організувати граматично, розуміти на слух і в процесі читання, оперувати ними в актах комунікації у потрібному темпі і в різноманітних значеннях, доречно вживати образні вислови, прислів'я, приказки, фразеологічні звороти для досягнення відповідного комунікативно-функціонального результату» (Ватаманюк Г., 2017, с.184).

4. За Н. М. Сіранчук, «лексична компетентність – здатність особистості швидко і якісно, на рівні програми оперувати не словами, а семантичними полями, зі складу яких людина обирає потрібне слово, словосполучення, щоб із можливою точністю висловити свою думку в мовленні, спілкуванні, з опорою на граматичну структуру мови (макроструктуру мови)» (Сіранчук Н., 2018, с. 40).

При цьому науковець обґрунтовує різницю між термінами «лексична компетенція» і «знання, уміння та навички», зазначаючи, що «поняття лексична компетентність учня значно ширше за поняття знання, уміння та навички з лексики оскільки зосереджує в собі спрямованість особистості (мотивацію, ціннісні орієнтири та ін.), її здатність долати стереотипи, передбачати мовленнєві ситуації, гнучкість мислення; характер – самостійність, цілеспрямованість, вольові якості. Лексична компетентність учня початкових класів є однією з інтегрованих якостей особистості школяра, яка уможлиблює свідомо і творчо визначати і здійснювати власне життя, розвивати власну індивідуальність, досягати успішної, оптимальної життєдіяльності» (Сіранчук Н., 2018, с. 45).

Визначення Н.М. Сіранчук вважаємо найточнішим, оскільки, по-перше, дослідниця, вдало послуговуючись лінгвістичними термінами, вказує на більш досконалий рівень володіння лексикою – оперування компонентами семантичних полів мови, що вимагає від мовця уміння встановлювати і відчувати семантичні зв'язки між лексемами (наприклад, синонімічні, антонімічні, паронімічні і т. ін.) і вживати найдоречніший компонент відповідного семантичного поля, і, по-друге, з лінгвістичного погляду, висловлення формують не слова (лексеми), а словоформи, які є одиницями граматичної системи мови, а це вимагає від мовця також доброго знання граматики. Інакше кажучи, дослідниця, розглядаючи лексичну компетенцію, небезпідставно взяла до уваги такі характеристики лексичної структури мови, як наявність численних семантичних полів і неподільну єдність лексичної та граматичної систем мови.

Також вважаємо слушним твердження В. В. Виноградова, у якому акцентовано на психологічній мотивації належного володіння лексичною компетенцією, що «...виявляється в умінні зрозуміти партнера у спілкуванні,





подивитися на себе його очима і взаємно скоригувати поведінку, допомогти йому виявити власний сильний бік, що вкрай важливо для спільної діяльності» (Сіранчук Н., 2018, с. 42). Такий погляд на лексичну компетенцію, як загалом і на комунікативну компетентність, може, вважаємо, уобразити, доповнити мету свідомого опанування лексико-семантичним складом мови та вдосконалення мовленнєвих умінь і навичок.

Таким чином, узагальнивши погляди лінгводидактів на лексичну компетенцію як одну з основ комунікативної компетентності і проаналізувавши власні спостереження, виділяємо такі складники лексичної компетенції:

1) когнітивна готовність – наявність знань словникового складу мови відповідно до віку й інтелектуального розвитку (слова, фразеологізми, лексичні словосполучення різної тематики і галузей знань (науки, мистецтва, суспільного життя і т. ін.), емоційно-експресивна лексика, їхні семантичні відтінки та стилістичні особливості вживання);

2) практична готовність – сформованість лексичних навичок та умінь застосовувати здобуті знання у мовленні залежно від комунікативної ситуації, мовленнєвий досвід;

3) позитивне ставлення до рідної (іноземної) мови;

4) готовність до самостійного пізнання і вдосконалення.

З огляду на те, що предметом нашої розвідки є лексична компетенція вчителя початкових класів, вважаємо за необхідне уточнити і доповнити подані вище складові цієї компетенції іншими компонентами, не менш важливими в педагогічній діяльності вчителя:

1) знання загальної педагогічної і конкретної предметної термінології;

2) знання лексичних одиниць, що використовуються у початковій школі (активного і пасивного словникового запасу учнів певного року навчання);

3) нормативність і багатство мовлення;

4) уміння адекватно вживати лексичні одиниці в педагогічному спілкуванні, зокрема в комунікативних ситуаціях «учитель-учень», «учитель-батьки»;

5) здатність до мовленнєвої творчості;

6) уміння, завдяки володінню мовним багатством, дохідливо пояснити учням навчальний матеріал;

7) уміння адаптувати незрозуміле учням мовлення (як, наприклад, пояснити літературні лексеми більш зрозумілими молодшим школярам діалектними словами чи словами мови меншин);

8) розуміння вагомості впливу слова на формування національно-мовної особистості школяра.

5. В Україні як державі з давніми мовними традиціями активно побутовують місцеві говори і говірки, що становлять три наріччя (північне, південно-західне і південно-східне), більшою чи меншою мірою віддалені від сучасної нормативної літературної мови. Це природно зумовлює ситуацію паралельного функціонування діалектного і літературного мовлення, що зазвичай представлене, залежно від місцевості, діалектним мовленням з елементами літературного або ж літературного з елементами діалектного (інші різновиди національної мови до уваги зараз не беремо). Також цілком природна і водночас звична ситуація, коли учні початкової школи є носіями виразного діалектного мовлення, яке їм більш близьке і зрозуміле, ніж літературне, і, звичайно ж, сприймається як цілком нормативне. Адже послуговуються ним з раннього дитинства і засвоїли від батьків і найближчого оточення. Відповідно, «будь-яке відхилення від того, що вже усталилось у діалектному мовленні [наприклад, літературне – Л.Н.], сприймається як щось ненормативне, незвичне» (Дудик П., 2005, с. 40).

Саме вчитель початкових класів завдяки художнім і навчальним текстам, а також власному нормативному мовленню одним з перших вводить своїх вихованців у світ літературної мови. Вважаємо вкрай важливим, щоб учитель, котрий працює в умовах діалектного середовища, позитивно ставився до місцевої говірки, усвідомлював роль діалектів у становленні літературної мови, насамперед, задля того, щоб в очах дитини не знецінити мовлення її і рідних, не сформувати зневажливого ставлення до найдавніших лексем і форм української народної мови. Адже, як зазначають відомі діалектологи та стилісти, «діалектне мовлення теж по-своєму нормативне, ... носії діалекту реалізують усі можливі діалоги й монологи в рідній для них діалектній мовній формі, дотримуючись при цьому усталених у мовленні свого краю (району, села, селища) елементів мовлення» (Дудик П., 2005, с. 40).

В останні десятиліття в Україні спостерігаємо зростання зацікавленості діалектами як серед науковців, діячів культури і мистецтва, так і серед педагогів. Якщо в радянський час йшлося про викорінення діалектних елементів з мовлення учнів, то зараз – про те, щоб учнів-носіїв діалектного мовлення вчити розрізняти комунікативні ситуації, у яких варто послуговуватися говіркою (наприклад, спілкування з батьками, односельцями, котрі є носіями говірки учня) або ж літературною мовою (наприклад, під час навчального процесу, у спілкуванні поза межами рідної говірки і т. ін.). Зазначимо, що серед мовознавців поширюється термін «ділінгвізм», який означає «вільне володіння як нормами літературної мови, так і своєї говірки», і таке вміння поступово стає правилом ввічливості гречної людини.

На думку лінгводидактів і вчителів-практиків, котрі досліджували вплив місцевого мовлення на процес вивчення літературної мови (К. Я. Климова, І. М. Хом'як, Л. М. Симоненкова та ін.), формування мовно-мовленнєвої і зокрема лексичної компетенції учнів в умовах виразного діалектного оточення передбачає обов'язкове врахування говіркових особливостей, що виявляються на всіх мовних рівнях (фонетичному, лексичному, граматичному). Саме місцеві говірки часто є причиною труднощів, що виникають під час оволодіння нормами літературної мови.



6. Проаналізувавши чинні Програми Міністерства освіти і науки України для середньої загальноосвітньої школи 1–4 класів (Програми Міністерства освіти і науки України для середньої загальноосвітньої школи 1 – 4 класів (2017) та підручники з української мови, з'ясували, що жодних рекомендацій учителю мови, як працювати в умовах місцевих говірок, у них не подано, як і не натрапили ми на вправи, які були б спрямовані на вивчення літературної мови через зіставлення з діалектизмами. Однак ми не можемо не зважати на мовні реалії, на активне функціонування діалектів і на те, що вчителі, насамперед початкової школи, стикаються з питанням, за якою методикою працювати з учнями-носіями говірки, як віднайти правильний психологічний підхід до першокласника, котрому важко сприймати нові для нього літературні слова і граматичні форми, чи взагалі зважати на такий об'єктивний чинник, як говірка.

У школах Івано-Франківської, Львівської і Тернопільської областей студенти спеціальності «Початкова освіта» Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника під керівництвом автора статті проводили дослідження щодо формування лексичної компетенції учнів початкової школи на уроках української мови в умовах діалектного середовища. Були розроблені анкети для з'ясування ставлення вчителів до місцевої говірки, їхньої думки про вплив діалекту на результат вивчення літературної мови учнями, про використання відповідних вправ, також була розроблена і впроваджена у навчальний процес експериментальна методика з формування лексичної компетенції учнів-носіїв місцевого мовлення.

Результати опитування учителів засвідчили, що загалом вони не використовують спеціальних вправ, спрямованих на вивчення літературної мови крізь призму місцевої говірки, і не вважають за необхідне надавати більшій ваги діалектному мовленню, ніж зазвичай.

Результати формувального етапу експерименту, суть якого полягала у впровадженні в навчальний процес експериментального класу оригінальної системи завдань, створених для формування словника учнів в умовах діалектного середовища, засвідчили ефективність запропонованої методики. Адже проведена робота позитивно вплинула на підвищення рівня умінь і навичок учнів розрізняти подані діалектизми та літературні слова, усвідомлено обирати доречне слово, фіксувати у власному мовленні діалектизми та підмінити їх літературними відповідниками. Учні експериментальних класів в усіх дослідженнях мали кращі результати, ніж учні контрольних класів. Проаналізувавши результати виконання завдань учням експериментальних і контрольних класів до і після формувального етапу експерименту, отримали узагальнені дані (подані нижче у таблиці).

Таблиця 1

**Узагальнені показники динаміки знань та умінь учнів експериментальних і контрольних груп до і після формувального експерименту**

Рівень умінь і навичок	Експеримент. група до формув. етапу	Експеримент. група після формув. етапу	Контрольна група до формув. етапу	Контрольна група після формув. етапу
Високий	20 %	40 %	40%	40%
Середній	50%	50%	40%	50%
Низький	30%	10%	20%	10%

Отож, дослідження засвідчило не тільки необхідність залучення діалектного матеріалу до вивчення літературної мови у початковій школі, але й позитивний ефект від цього.

На наш погляд, формування лексичної компетенції майбутніх учителів початкових класів задля професійної діяльності в умовах діалектного середовища передбачає кілька аспектів роботи:

1) лінгводидактичний аспект:

а) з'ясування термінологічного апарату проблеми, а саме визначення суті поняття «лексична компетенція», її зв'язок і місце у системі мовно-мовленнєвих компетенцій і відносно комунікативної компетентності;

б) з'ясування змісту поняття «лексична компетенція учня початкової школи з українською мовою навчання» (у межах цієї роботи ми не розглядаємо вивчення української мови у школах з мовою національних меншин);

2) лінгвістичний аспект, що передбачає

а) удосконалення знань студентів про лексику української літературної мови, семантичні зв'язки між лексемами і вміння ці знання застосовувати на практиці;

б) розширення або формування словникового запасу діалектних лексем, що побутують на території можливого працевлаштування студентів (у нашому випадку – говірки Прикарпаття, Львівщини, Тернопільщини і Закарпаття);

в) формування позитивного ставлення студентів до діалектного мовлення і його носіїв, розуміння історичної ролі діалектів у процесі створення літературної мови і для реконструювання на сучасному етапі давньої української мови;

3) діяльнісно-практичний аспект, що передбачає використання набутих студентами знань у процесі формування їхньої готовності до педагогічної діяльності:



а) формування умінь студентів вдало і доречно послуговуватися словниковим запасом української літературної мови і, за необхідності, українського діалектного мовлення;

б) формування умінь майбутніх учителів початкових класів організувати ефективне вивчення української літературної мови в умовах виразного діалектного середовища, не знецінюючи традиційної місцевої говірки.

Перелічені вище напрямки роботи щодо підготовки майбутніх учителів початкової школи до педагогічної діяльності в умовах діалектного середовища рекомендуємо здійснювати у процесі вивчення дисциплін мовно-літературного циклу, зокрема «Сучасна українська мова з практикумом», «Основи культури і техніки мовлення», «Методика навчання української мови», відповідні курси за вибором студентів, а також «Дитяча література», «Методика викладання дитячої літератури», адже і в художніх текстах для дітей нерідко трапляються діалектизми, які вчитель повинен уміти пояснити.

### ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

Отже, актуальність питання підготовки студентів спеціальності «Початкова освіта» до педагогічної діяльності в діалектному середовищі обумовлює насамперед те, що діалектне мовлення є об'єктивним і вагомим чинником формування літературного мовлення молодших школярів, а також відсутність рекомендацій для учителів початкової школи щодо вивчення мови в діалектному середовищі, за винятком незначної кількості науково-методичних розробок з цієї проблематики.

Сформованість лексичної компетенції, як і комунікативної компетентності вчителя початкової школи, є одним із ключових показників його професійної компетентності.

Перспективним напрямком подальшого опрацювання порушеної проблеми вважаємо пошук ефективних методів і прийомів, а також розробки відповідної системи роботи щодо формування готовності майбутніх учителів початкової школи до педагогічної діяльності в умовах діалектного середовища.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

- Амеліна, С.М. (2014). Методика формування лексичної компетенції майбутніх філологів. Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія». Педагогічні науки. 2. 131-135.
- Бігич, О.Б., & Бориско Н.Ф., & Борецька Г.Е. (2011). Методика формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетенції: курс лекцій: навч.-метод. посіб. За ред. С.Ю. Николаєвої. К.: Ленвіт.
- Богуш, А.М. (1998). Змістова характеристика видів мовленнєвої компетенції дошкільників. Наука і освіта: Науково-практичний журнал Південного наукового центру АПН України. 1-2. 16 - 20.
- Ватаманюк, Г. (2017). Теоретичні основи формування лексичної компетенції старших дошкільників у процесі сприйняття художніх картин. Педагогічна освіта: теорія і практика: зб. наук. праць. Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, Інститут педагогіки НАПН України. Кам'янець-Подільський. Вип. 22 (1), ч. 2. 183- 187.
- Ветрова, І. (2013) Проблема формування лексичної компетенції в підготовці майбутнього вчителя іноземної мови. Обрії. 1 (36). 56-58.
- Горбунова, Н. В. (2013). Лексична компетенція дітей дошкільного віку в сучасних дослідженнях. Електронний ресурс – Режим доступу: [http://ps.stateuniversity.ks.ua/file/issue\\_59/34.pdf](http://ps.stateuniversity.ks.ua/file/issue_59/34.pdf)
- Греб, М. М. (2010). Лексична і фразеологічна компетентності як провідні детермінанти лінгводидактичної підготовки вчителів початкових класів. Електронний ресурс – Режим доступу: <http://ipvid.org.ua/upload/iblock/ea5/ea5f622e579412813494ec76a34cb784.pdf> 91-101.
- Державний стандарт початкової освіти (21 лютого 2018 р.) Електронний ресурс – Режим доступу <https://www.kmu.gov.ua/ua/pras/pro-zatverdzhennya-derzhavnogo-standartu-pochatkovoyi-osviti>
- Дудик, П.С. (2005) Стилістика української мови: навч. пос. К.: Академія.
- Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання (2003). [наук. ред. укр. вид. С.Ю.Николаєва]. К.: Ленвіт.
- Климова, К.Я. (2000). Формування культури мовлення майбутніх учителів початкових класів в умовах говірок Житомирщини. Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.02 Ін-т педагогіки АПН України. К. 19.
- Кремень В. Г. (2005). Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати. К.: Грамота.
- Новосолова В. (2014). Методи, прийоми й засоби навчання в процесі формування лексичної компетентності учнів 5–7 класів. Українська мова і література в школі. 3 (113). 19–23.
- Програми Міністерства освіти і науки України для середньої загальноосвітньої школи 1–4 класів (2017). Електронний ресурс – Режим доступу: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-dlya-pochatkovoyi-shkoli>
- Сіранчук, Н.М. (2018). Формування лексичної компетентності в учнів початкових класів на уроках української мови. Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук зі спеціальності 13.00.02 «Теорія та методика навчання (українська мова)». Київський університет імені Бориса Грінченка. Київ.
- Симоненкова, Л. М. (1981). Вивчення фонетики і морфології в умовах місцевих говорів. К.: Рад. школа.
- Скворцова С.О. & Вторнікова Ю.С. (2013). Професійно-комунікативна компетентність учителя початкових класів: монографія. Одеса: Абрікос Компани.
- Смоліна, С.В. (2010). Методика формування іншомовної лексичної компетенції. Іноземні мови. 4. 16-23.
- Стахів, М.О. (2015). Формування професійної компетентності вчителя початкових класів в умовах ступеневої вищої освіти. Молодий вчитель. Науковий журнал. 4 (19), ч. 3. 40–43.
- Федоренко, Ю. (2002). Комунікативна компетенція як найважливіший елемент успішного спілкування. Рідна школа. 1(864). 63–65.
- Хом'як, І. М. (2002). Лінгво-методичні засади навчання орфографії української мови в основній школі: Автореф. дис... докт. пед. наук. Київ. 33 .



## REFERENCES

- Amelina, S.M. (2014). Metodyka formuvannia leksychnoi kompetentsii maibutnikh filolohiv. Visnyk Dnipropetrovskoho universytetu imeni Alfreda Nobelia. Seriiia «Pedahohika i psykhohohiia». Pedahohichni nauky. 2. 131-135.
- Bihych, O.B., & Borysko N.F., & Boretska H.E. (2011). Metodyka formuvannia mizhkulturnoi inshomovnoi komunikatyvnoi kompetentsii: kurs leksii: navch.-metod. posib. Za red. S.Iu. Nikolaievoi. K.: Lenvit.
- Bohush, A.M. (1998). Zmistova kharakterystyka vydiv movlennievoi kompetentsii doshkilnykiv. Nauka i osvita: Naukovo-praktychnyi zhurnal Pivdennoho naukovoho tsentru APN Ukrainy. 1-2. 16 - 20.
- Vatamaniuk, H. (2017). Teoretychni osnovy formuvannia leksychnoi kompetentsii starshykh doshkilnykiv u protsesi spryniattia khudozhnikh kartyn. Pedahohichna osvita: teoriia i praktyka: zb. nauk. prats. Kamianets-Podilskyi natsionalnyi universytet imeni Ivana Ohienka, Instytut pedahohiky NAPN Ukrainy. Kamianets-Podilskyi. Vyp. 22 (1), ch. 2. 183– 187.
- Vietrova, I. (2013) Problema formuvannia leksychnoi kompetentsii v pidhotovtsi maibutnoho vchytelia inozemnoi movy. Obrii. 1 (36). 56-58.
- Horbuнова, N. V. (2013). Leksychna kompetentsiia ditei doshkilnoho viku v suchasnykh doslidzhenniakh. Elektronnyi resurs – Rezhym dostupu: [http://ps.stateuniversity.ks.ua/file/issue\\_59/34.pdf](http://ps.stateuniversity.ks.ua/file/issue_59/34.pdf)
- Hreb, M. M. (2010). Leksychna i frazeolohichna kompetentnosti yak providni determinanty linhvodydaktychnoi pidhotovky vchyteliv pochatkovykh klasiv. Elektronnyi resurs – Rezhym dostupu: <http://ipvid.org.ua/upload/iblock/ea5/ea5f622e579412813494ec76a34cb784.pdf> 91-101.
- Derzhavnyi standart pochatkovoi osvity (21 liutoho 2018 r.) Elektronnyi resurs – Rezhym dostupu <https://www.kmu.gov.ua/ua/npas/pro-zatverdzhennya-derzhavnogo-standartu-pochatkovoyi-osviti>
- Dudyk, P.S. (2005) Stylistyka ukrainskoi movy: navch. pos. K.: Akademiia.
- Zahalnoievropeiskii Rekomendatsii z movnoi osvity: vyvchennia, vykladannia, otsiniuvannia (2003). [nauk. red. ukr. vyd. S.Iu. Nykolaieva]. K.: Lenvit.
- Klymova, K.Ia. (2000). Formuvannia kultury movlennia maibutnikh uchyteliv pochatkovykh klasiv v umovakh hovirok Zhytomyrshchyny. Avtoref. dys... kand. ped. nauk: 13.00.02 In-t pedahohiky APN Ukrainy. K. 19.
- Kremen V. H. (2005). Osvita i nauka v Ukraini – innovatsiini aspekty. Stratehiia. Realizatsiia. Rezultaty. K.: Hramota.
- Novosolova V. (2014). Metody, pryimy y zasoby navchannia v protsesi formuvannia leksychnoi kompetentnosti uchniv 5–7 klasiv. Ukrainska mova i literatura v shkoli. 3 (113). 19–23.
- Prohramy Ministerstva osvity i nauky Ukrainy dlia serednoi zahalnoosvitnoi shkoly 1–4 klasiv (2017). Elektronnyi resurs – Rezhym dostupu: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-dlya-pochatkovoyi-shkoli>
- Siranchuk, N.M. (2018). Formuvannia leksychnoi kompetentnosti v uchniv pochatkovykh klasiv na urokakh ukrainskoi movy. Dysertatsiia na zdobuttia naukovoho stupenia doktora pedahohichnykh nauk zi spetsialnosti 13.00.02 «Teoriia ta metodyka navchannia (ukrainska mova)». Kyivskiy universytet imeni Borysa Hrinchenka. Kyiv.
- Symonenkova, L. M. (1981). Vychennia fonetyky i morfolohii v umovakh mistsevykh hovoriv. K.: Rad. shkola.
- Skvortsova S.O. & Vtornikova Yu.S. (2013). Profesiino-komunikatyvna kompetentnist uchytelia pochatkovykh klasiv: monohrafiia. Odesa: Abrykos Kompany.
- Smolina, S.V. (2010). Metodyka formuvannia inshomovnoi leksychnoi kompetentsii. Inozemni movy. 4. 16-23.
- Stakhiv, M.O. (2015). Formuvannia profesiinoi kompetentnosti vchytelia pochatkovykh klasiv v umovakh stupenevoi vyshchoi osvity. Molodyi vchytel. Naukovyi zhurnal. 4 (19). Ch. 3. 40–43.
- Fedorenko, Yu. (2002). Komunikatyvna kompetentsiia yak naivazhlyvishyi element uspishnoho spilkuvannia. Ridna shkola. 1(864). 63–65.
- Khomiak, I. M. (2002). Linhvo-metodychni zasady navchannia orfohrafii ukrainskoi movy v osnovnii shkoli: Avtoref. dys... dokt. ped. nauk. Kyiv. 33 .

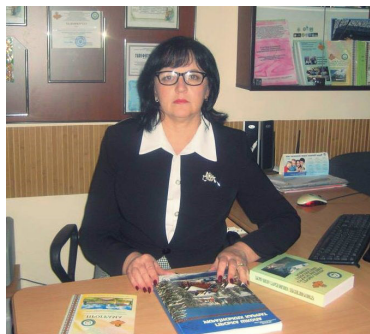
*Статтю подано до редколегії* 23.09.2019 р.  
*Рекомендовано до друку* 07.10.2019 р.





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

doi: 10.15330/msuc.2019.21.72-77

**Марія Оліяр,**

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

**Mariia Oliiar,**

Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor,  
Head of Department of Pedagogy of Primary Education,  
Vasyl Stefanyk Precarpathian National University  
(Ivano-Frankivsk, Ukraine)  
*oliyar27@gmail.com*  
ORCID: 0000-0002-1592-1780

УДК: 378:373.5.011.3-051

### ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ТЕХНОЛОГІЙ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ

**Анотація.** Підготовка сучасних висококваліфікованих фахівців у галузі освіти повинна відповідати міжнародним стандартам. Модернізація сучасної освіти неможлива без належного рівня комунікативної культури педагогів. Однак проблема розроблення сучасних технологій формування комунікативної культури майбутніх педагогів недостатньо висвітлена в працях учених. Мета і завдання статті – розкрити теоретико-методичні засади технологій формування комунікативної культури майбутніх учителів. Дослідження стану комунікативної культури студентів засвідчило, що необхідно внести корективи в навчально-виховний процес закладів вищої освіти. Комунікативна культура вчителя – це системно-інтегративна якість, яка забезпечує успішну взаємодію між учителем та учнем у системі суб'єктно-суб'єктних відносин. Технологія формування комунікативної культури майбутніх педагогів являє собою сукупність змісту, методів, форм і засобів, систему дій суб'єктів освітнього процесу. Вона передбачає кілька послідовних етапів: етап проектування майбутньої комунікації, етап її реалізації та діагностико-корективний етап. Комунікативні ситуації є основним технологічним елементом. Діалог виступає основою навчальних комунікативних ситуацій. Технологія формування комунікативної культури розвиває здатність майбутніх педагогів до конструктивного діалогу. Вона формує такі якості особистості майбутнього фахівця, як креативність, самостійність, активність, рефлексія.

**Ключові слова:** майбутній педагог, комунікативна культура, технологія формування комунікативної культури, комунікативна ситуація, діалог.

### THEORETICAL AND METHODOLOGICAL BASES OF TECHNOLOGIES OF FORMATION OF COMMUNICATIVE CULTURE OF TEACHERS-TO-BE

**Abstract.** The training of modern highly qualified specialists in the field of education should be in line with international standards. Modernization of education is impossible without achieving a proper level of communicative culture of teachers. However, the problem of development of modern technologies for the formation of communicative culture of teachers-to-be is not fully explored in scientific research works. The purpose and objectives of this article is to reveal the theoretical and methodological foundations of technologies for the formation of communicative culture of teachers-to-be. The research of communicative culture of students has demonstrated that it is necessary to make adjustments in the educational process of higher educational institutions. The communicative culture of the teacher is a system-integrative quality that facilitates a successful interaction between a teacher and a student in the system of subject-to-subject relations. The technology of formation of communicative culture of teachers-to-be is a summation of content, methods, forms and means, as well as the system of actions of educational process subjects. It involves several consecutive stages: the stage of future communication design, the stage of its implementation, and the diagnostic and correctional stage. Communicative situations are the main technological element. The dialogue is a key element of educational communicative situations. The technology of formation of communicative culture develops the ability of teachers-to-be to build a constructive dialogue. It helps future specialists to develop such personal qualities as creativity, independence, activity, and reflection.

**Keywords:** teacher-to-be, communicative culture, technology of formation of communicative culture, communicative situation, dialogue.



## ВСТУП

**Постановка проблеми.** Підготовка сучасних висококваліфікованих фахівців загалом та в галузі освітніх послуг зокрема, що відповідає міжнародним стандартам, неможлива без належного рівня комунікативної культури. На тлі розширення й ускладнення різного роду зв'язків (геополітичних, кроскультурних, соціально-економічних, правових та ін.) комунікативна культура є одним із провідних засобів розвитку суспільства на місцевому, регіональному і глобальному рівнях, сприяючи взаєморозумінню та співпраці між людьми, народами незалежно від расової, національної, етнічної, релігійної, соціальної належності.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Аналіз наукових праць свідчить про те, що у філософії, соціології, психології, лінгвістиці, психолінгвістиці, лінгводидактиці, педагогіці, а також у таких напрямках, як педагогічна риторика і педагогічна лінгвістика, накопичений величезний фонд знань, які стосуються історії, підходів до визначення феномена мовленнєвої комунікації, її механізмів та специфіки прояву в різних вікових групах, проблем педагогічної комунікації, методики навчання спілкування (Н. Бабич, А. Богуш, М. Вашуленко, В. Кан-Калик, О. Леонтьєв, Л. Мамчур, В. Мельничайко, А. Мудрик, Л. Паламар,

М. Пентилюк, Г. Шелехова та ін.). У сучасних зарубіжних теоріях комунікації вона визначається як соціальний процес, що має інтерактивний характер і є способом регулювання відносин між партнерами (V. E. Cronen, W. Leeds-Hurwitz, A. Griffin, K. Miller, W. B. Pearce, J. T. Wood та ін.).

На основі накопиченого матеріалу розроблені різні підходи до навчання спілкування (риторичний, соціально-психологічний, культурологічний, комунікативний, інтерактивний, гуманістичний та ін.), створена система навчання педагогічного спілкування (В. Кан-Калик). Однак проблема розроблення сучасних технологій формування комунікативної культури майбутніх педагогів не знайшла достатнього висвітлення в працях учених. В умовах розширення міжнародних контактів, глобалізації та інформатизації сучасного світу випускники ЗВО недостатньо готові вибудовувати позитивну стратегію взаємовідносин у середовищі закладів освіти. За нашими спостереженнями, у змісті вищої професійної освіти фіксується фрагментарна представленість комунікативного компонента фахової підготовки майбутніх педагогів. На тлі зростання значення комунікативної культури в житті кожної людини і людства в цілому освітній процес практично залишає осторонь організоване і цілеспрямоване формування відповідних умінь у студентів, що вимагає розробки нових технологій роботи з майбутніми педагогами.

**МЕТА І ЗАВДАННЯ ДОСЛІДЖЕННЯ** – розкрити теоретико-методичні засади технологій формування комунікативної культури майбутніх фахівців освітньої сфери, основні етапи їх реалізації.

**МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ:** теоретичні: узагальнення теоретико-методологічної, науково-методичної, філософської, психолого-педагогічної, лінгвістичної літератури з використанням методів ретроспективного, порівняльного та системного аналізу; діагностувальні методи (анкетування, бесіда, спостереження); методи математичної статистики.

## РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ

За останні десятиліття українська мовна практика зазнала значних змін. Поширення в усіх сферах суспільного життя комп'ютерної мережі, технічних засобів комунікації (Інтернет, мобільний зв'язок), зміна матеріальних умов життя призвели до зростаючої некоммукабельності людей, що виявляється в зміні форм та змісту спілкування між людьми. Ці зміни помітні й у середовищі майбутніх педагогів. Для сучасних студентів характерний збіднений словниковий запас, логічно не зв'язний виклад, відсутність уміння сформулювати своїми словами думку, ідею, агресивність у вирішенні спірних питань, повсюдне лихослів'я – усе це ми спостерігаємо щодня в різних ситуаціях і на будь-якому рівні. Крім того, надмір неправдивої інформації в телепередачах, на сторінках газет і журналів вимагає розвинутого критичного мислення майбутніх педагогів.

За цих умов поцінування людини, її гідності, створення можливостей для збагачення культури відносин між людьми є одним із пріоритетних завдань вищої педагогічної освіти в XXI столітті. У державних документах з модернізації освіти підкреслюється необхідність пошуку та вибору шляхів формування комунікативної культури, що забезпечать відповідність української освіти суспільним викликам, соціальним і економічним потребам розвитку країни, запитам особистості, суспільства, держави.

Комунікація – «один із модусів існування явищ мови (поряд із мовою і мовленням); смисловий та ідеально-змістовий аспект соціальної взаємодії, спілкування; складова спілкування поряд із перцепцією та інтеракцією; складний, символічний, особистісний, трансакційний, часто неусвідомлюваний процес обміну знаками, під час якого транслюється певна інформація зовнішнього або внутрішнього характеру, а також демонструються статусні ролі, в яких перебувають учасники спілкування стосовно один одного. У широкому розумінні комунікація має місце завжди, коли певній поведінці або її результату приписується певне значення і вони сприймаються як знаки або символи. У вузькому розумінні – спілкування за допомогою мовних і / або паралінгвістичних і невербальних засобів з метою передачі інформації» (Бацевич Ф., 2007, с. 79–80).

Функції комунікації в суспільстві такі: 1) комунікація як вид соціальної діяльності виконує «цементуючу» роль у суспільстві; 2) є найважливішим механізмом формування індивіда як соціалізованої особистості; 3) сприяє розвиткові розуму людини як одного з найважливіших центрів сприйняття та осмислення світу; 4) є засобом корекції соціального вияву індивіда або групи; 5) забезпечує існування соціальної пам'яті, зберігання й передавання інформації; 6) сприяє синхронізації життя суспільства в часі та просторі. Таким чином,



комунікація, як і спілкування, охоплює комунікативну, інтерактивну і перцептивну складові (Бацевич Ф., 2007, с. 28–29).

Поняття «культура» в наукових джерелах трактується як універсальний спосіб людського буття, саморозвитку людини, розгортання і реалізації її сутнісних сил (Л. Коган, В. Межуєв); сукупність духовних та матеріальних цінностей, вироблених людьми, спосіб людської діяльності (Е. Маркарян), сукупність знакових систем, за допомогою яких передається інформація (Ю. Лотман), форма відображення людського життя, свідомості, мислення (М. Бахтін, В. Біблер). Комунікативна культура не розвивається у носія мови сама по собі, тобто в процесі соціалізації. Навпаки, вона завжди є предметом спеціального формування у процесі навчання, що зумовлює необхідність її системного дослідження як педагогічної проблеми.

Вітчизняні лінгводидакти (О. Біляєв, А. Богуш, В. Мельничайко, М. Пентиліук, С. Караман та ін.) визначають комунікативну культуру (синонім «мовленнєве спілкування») як високорозвинуте вміння здійснювати комунікацію відповідно до норм, які історично склалися, з урахуванням психологічних механізмів впливу на адресата, а також використання лінгвістичних засобів і способів реалізації такого спілкування з метою досягнення запланованого прагматичного результату.

Надзвичайно важливо, що в освітні програми багатьох ЗВО, в тому числі й педагогічних, включені такі предмети, як «Основи культури й техніки мовлення», «Риторика», «Сучасне наукове мовлення» тощо. Необхідність включення цих предметів в освітній процес є відповіддю на соціальне замовлення сучасного суспільства, яке переживає серйозну кризу комунікативної культури, що виявляється в незнанні студентами комунікативної етики і риторики, бідності й невиразності мовлення, засміченості штампами, нелітературними елементами, ненормативною лексикою, невмінні коректно й доказово відстоювати свої погляди, колегіально обговорювати, дискутувати і приймати рішення.

Результати анкетувань, опитувань, спостережень комунікативної діяльності студентів – майбутніх учителів початкової школи - показали, що виявляють зацікавленість і активність у спілкуванні більшість (90%) студентів, але більше половини не продумують його заздалегідь (58,7 %). Про невміння розвивати і підтримувати мовне спілкування свідчить невміння респондентів перефразувати мовленнєве висловлювання та резюмувати розмову, хоча зізнаються в цьому недоліку лише 13,3% майбутніх педагогів.

Більшість опитаних студентів прагнуть культури у мовному спілкуванні, співпраці і взаєморозуміння. Цікаво відзначити високі показники цього мотиву (63,3%). Проте переважають такі мотиви мовного спілкування, як «прагнення до лідерства» (76,6 %) та «прагнення постійно звертати на себе увагу» (68%). Серед форм спілкування, що задовольняють найбільшою мірою потреби студентів, були виявлені наступні: монолог (10%), діалог (83,3%), індивідуальне спілкування (23,3%), у групі (53,3%), по телефону (76,6%), шляхом електронного листування (23,3%). Середні показники переконують у перевазі діалогу (83,3%), на другому місці - спілкування по телефону (76,6%), на третьому - спілкування в групі (53,3%).

Студенти, переконуючи співрозмовника, вдаються до спільного аналізу ситуації (56,6%), звертаються до наукових даних (43,3%), посилянь на авторитети (26,6%) або власний життєвий досвід (56,6%), при цьому більше третини вважають прийнятним командний тон, підвищення голосу. Безумовно, це вплив зразків авторитарної поведінки старших, що суперечить ставленню до учня в школі як до рівного, а саме такі суб'єкт-суб'єктні стосунки є однією з найважливіших ознак комунікативної культури педагога.

Навіть досить поверхове дослідження стану комунікативної культури студентів засвідчило, що необхідно внести корективи в навчально-виховний процес ЗВО, а саме: вчити студентів аналізувати власну участь і участь партнера в комунікативному процесі; навчати орієнтуватися на позитивні сторони позиції партнера, вміти їх знаходити і використовувати для забезпечення ситуації успіху в спілкуванні; переконувати в згубності зневажливого ставлення до партнера, демонструючи це підвищенням голосу, директивним тоном або іншими формами приниження та образи; виховувати переконаність у тому, що в процесі комунікації кожен має право на вибір і є відповідальним за цей вибір; вчити адекватно оцінювати рівень власної комунікативної культури та співрозмовника, свідомо контролювати мовне спілкування і знаходити шляхи його вдосконалення.

У дослідженнях учених від античних часів до наших днів закладено філософські та психолого-педагогічні передумови навчання культури мовленнєвого спілкування. Вони представлені в спадщині античних філософів вченням про ораторське мистецтво, методи та прийоми ведення евристичного діалогу (софісти, Сократ, Платон, Цицерон), у моделі мовленнєвого спілкування на високих моральних принципах рівності людей епохи Відродження (М. Фічіно, Ф. Патриці), в концепції «діалогу культур» (М. Бахтін, В. Біблер), різноманітних комунікативних теоріях минулого і сьогодення.

Комунікація як процес спілкування характеризується такими особливостями: «інформація не тільки передається, але й формується, уточнюється і розвивається; кожен із тих, хто спілкується, займає активну позицію у взаємодії; для передання інформації використовуються певні засоби спілкування, тобто способи кодування, передання, перероблення і розшифрування змісту спілкування; для спілкування використовується система вербальних і невербальних засобів передання інформації; в умовах людської комунікації можуть виникати специфічні комунікативні бар'єри, що мають соціальний чи психологічний характер» (Бутенко Н., 2004, с. 45).

У визначенні функцій педагогічної комунікації спостерігаються різні підходи: визначаються функції, характерні для педагогічного спілкування (інформаційна, пізнавальна, експресивна, управлінська та ін.); на основі



врахування найважливіших чинників спілкування (адресат, адресант, повідомлення, контакт, контекст, код) виділяють шість функцій комунікації: експресивну (емотивну) (вираження свого «Я», ставлення мовця до того, про що він говорить), апелятивну (конативну) (вплив на адресата), комунікативну (референтну, денотативну) (виділення об'єкта мовлення), поетичну (виділення форми повідомлення), металінгвістичну (перевірка, чи користуються співрозмовники одним і тим самим кодом), фатичну (підтримання контакту, коли важлива не тема розмови, а те, щоб контакт не перервався) (Якобсон Р. 1975); враховуються функції педагогічної діяльності і на цій основі виділяються термінальні функції професійно-педагогічної комунікації (функції-цілі), тактичні функції (функції-засоби), операційні функції (функції-прийоми) (Волкова Н., 2005).

У зв'язку з особливостями педагогічної інтеракції визначальними є аксіоми комунікативної взаємодії, які впливають на перебіг інтеракції і визначають її тип:

- умотивованість та цілеспрямованість спілкування з боку його учасників;
- визначення природи суб'єктів комунікативної взаємодії як статусно-рольової, тобто комуніканти в різноманітних інтеракціях демонструють стабільні й варіативні ознаки свого комунікативного статусу, зумовлені метою, статусом і роллю партнера, ситуацією, зразком і сферою спілкування тощо. Ці ознаки репрезентовані мовними засобами повідомлення, його змістовим масивом;
- положення про забезпечення комунікативних процесів певною спільністю тезаурусів як фондів знань комунікантів, яке означає, що взаєморозуміння у процесах комунікації забезпечується здатністю партнерів до поповнення й модифікації фонду знань і прагненням до спільної пізнавальної діяльності;
- важливість у комунікації регуляторної функції системи правил, конвенцій і стандартів спілкування, зумовлених культурою, субкультурою, соціумом, його інституційними системами, сферою спілкування і її зразком. Комунікативна взаємодія керована також канонами мовленнєвого жанру, типу дискурсу, формою та способом комунікації тощо;
- визнання обмежень, які накладають на учасників спілкування ситуація, інституційний контекст, зразок і сфера спілкування, асиметрія прав учасників того чи того дискурсу. Обмеження торкаються поведінки комуніканта, його мовлення, паравербальних засобів тощо, а також визначають тип комунікативної взаємодії та результати комунікації. Наприклад, в інституційних ситуаціях спілкування спостерігається асиметрія прав комунікантів, що визначає ступінь їхнього доступу до відповідної дискурсивної практики (спілкування вчителя й учня, лікаря й пацієнта) (Селіванова О., 2010).

На думку А. Добровича, успіх у комунікації забезпечується інтелектуальною, емоційною і моральною розвиненістю особистостей, які вступають у контакт (Добрович А., 1996, с. 117). Сформульовані на цій основі принципи успішного мовленнєвого спілкування можуть бути прийняті як психологічні підстави для побудови педагогічної системи навчання комунікативної культури: обов'язковість комунікативної взаємодії на рівних; гуманність і доброзичливість учасників комунікації один до одного; діалогічність, що передбачає установку на проникнення в суть позицій партнерів, на проблеми, вирішенню яких присвячена взаємодія; прагнення і вміння відходити від стереотипів при взаємному оцінюванні партнерів; прагнення й уміння об'єктивно оцінювати характер свого внеску в спілкування та увага до його оцінки іншими; високі еталони моральності й духовності (Бодалев А., 2002, с.88).

Гуманістична парадигма освіти, що розглядає культуру педагогічної комунікації як єдність знань і відносин, як спосіб діяльності на основі ціннісних орієнтацій, дозволяє зробити висновок про те, що результатом включення студентів в спілкування є вибудована система їхніх відносин, які залежать від того, які цінності (їх ієрархія) засвоїв і реалізує студент. Таким чином, культура педагогічного спілкування проявляється як здатність особистості адекватно емоційно оцінювати інших людей, обираючи до кожного індивідуальний спосіб звернення відповідно до правил мовного спілкування. Тому вона може бути визначена як системно-інтегративна якість особистості, яка забезпечує успішну взаємодію між учителем та учнем у системі суб'єктно-суб'єктних відносин, що виховує нове ставлення до себе, до оточуючих людей, до світу в цілому. Під впливом досвіду і знань комунікативна культура формується як динамічна особистісна якість, що може вдосконалюватися.

Побудована на цій основі технологія формування комунікативної культури майбутніх педагогів повинна спиратися на синтез особистісно зорієнтованого, діяльнісного та аксіологічного підходів у єдності з системою закономірностей і принципів, що визначають ціннісно-комунікативну спрямованість суб'єктів освітнього процесу. Вона являє собою сукупність змісту, методів, форм і засобів, а також систему дій суб'єктів освітнього процесу, націлену на створення комплексу умов для навчання ефективної організації комунікативної взаємодії з учасниками освітнього процесу.

Технологія формування комунікативної культури повинна включати: діагностику вихідного стану комунікативної культури студентів; прогнозування тенденцій її розвитку та запланованих результатів навчання; критерії побудови оптимальної моделі навчання і механізму зворотного зв'язку.

Для побудови технологічного процесу навчання найбільш важлива відтворюваність отриманих результатів і процесу їх досягнення. Водночас слід врахувати, що повна алгоритмізація освітньої технології малоімовірна у зв'язку з присутністю в ній певної частки невизначеності, характерної для гуманітарних систем. Це означає, що мірилом ефективності педагогічної технології буде не тільки зафіксований результат, але й сам процес. Для формування комунікативної культури необхідна самостійна побудова орієнтованої основи студентом для





кожного конкретного випадку за допомогою даної викладачем системи орієнтирів: мети і завдань, принципів, знань, досвіду комунікації тощо. Отримана в процесі навчання можливість самостійно планувати і здійснювати своє мовне спілкування реалізується в навчальній діяльності та забезпечує соціально значущий результат формування комунікативної культури майбутнього педагога як суб'єкта діяльності.

Навчання культури педагогічного спілкування включає такі компоненти, як навчання культури мовленнєвого сприйняття, культури висловлення і культури впливу на співрозмовника. Технологія навчання кожного з компонентів культури педагогічного спілкування передбачає кілька послідовних етапів, а саме: етап проектування майбутньої комунікації, етап її реалізації та діагностико-корегувальний етап. Проектувальний етап передбачає спрямованість процесу навчання на основі орієнтирів: цілей, принципів, знань, досвіду. На етапі реалізації технології здійснюється продуктивне навчання педагогічного спілкування, підвищуються комунікативні якості мовлення студентів в атмосфері навчального співробітництва. Діагностико-корегувальний етап забезпечує організацію ефективного зворотного зв'язку, що дає інформацію про рівень культури мовленнєвого сприйняття, висловлення і вмінь студента впливати на співрозмовника.

Кожен етап технології відрізняється від попереднього методами, формами і засобами, які залежать від позиції суб'єктів освітнього процесу і предметного змісту. Проте кожен цикл повинен містити такий основний технологічний елемент, як комунікативні ситуації, що вимагають не тільки адекватного вживання лексичних одиниць та граматичних структур, а також морального переживання і адекватних дій майбутнього педагога, формуючи його індивідуальний сенс життя і мислення, соціокультурного та світоглядного самовизначення, бо «жодні знання про ставлення людей до світу і один до одного не замінять самих цих відносин» (Сериков В., 1998). Особистість не розчиняється в ситуації, а, залишаючись незалежною, прагне до перетворення, при цьому з'являється зовсім нова мотивація навчання.

Технологія створення комунікативної ситуації, що передбачає діалогічне спілкування, містить певні «кроки»: спільне орієнтування в особистісно значущій предметній галузі, виявлення проблеми, яка цікавить суб'єктів діалогу; розгляд проблеми в контексті значущих для студента життєвих цінностей як одного з аспектів його «особистісної картини світу»; використання засвоєних знань як засобу міжсуб'єктного спілкування та інструменту самоствердження в очах партнера; самопізнання через актуалізацію та обґрунтування власних думок.

Технологія формування комунікативної культури майбутнього фахівця має характеризуватися різноманітними рисами, як і саме педагогічне спілкування: пряме і контекстне, діалогове та інструктивне, інформаційне і дослідницьке, індивідуальне і колективне та ін. Різні рівні оволодіння культурою педагогічного спілкування також досягаються різноманітними методами та прийомами навчання: проблемне навчання, навчальна дискусія, круглі столи, навчальне дослідження, метод проектів, імітаційні та комунікативно-лінгвістичні ігри (дебати, синквейни тощо), стратегії розвитку критичного мислення в лекційній формі та під час проведення семінарів, колективна творча справа, навчальне дослідження тощо.

Необхідною технологічною одиницею формування комунікативної культури студентів виступає діалог, який за своєю зовнішньою формою нагадує проблемну ситуацію. Діалог служить формою обміну духовно-особистісними потенціалами та способом узгодженої взаємодії суб'єктів освітньої діяльності із створення нового спільного продукту зусиллями кожного учасника спілкування. Включення студента в діалог уже само по собі означає створення комунікативної ситуації. Діалог у навчанні – це комунікативне середовище, що містить механізм становлення особистості майбутнього педагога в умовах множинності культур. Щоб діалог відбувся, необхідний матеріал, проблема, а об'єктивно існуючу проблему потрібно представити у вигляді суб'єктивно значущого питання. При цьому відбувається перетин кількох площин світосприйняття викладача і студента – філософської, етичної, естетичної, буденно-життєвої та ін. Вести діалог – значить долучати іншого до своєї проблеми. Особистісно-розвивальний потенціал діалогу пов'язаний із самою діалогічною природою особистості, з тим, що вона існує в постійному внутрішньому діалозі з самою собою.

Діалогічне спілкування ефективне, якщо: проблеми, включені у зміст заняття, підібрані викладачем з урахуванням готовності студентів групи до діалогу і ступеня сформованості у них толерантності як якості особистості, досвіду діалогічного спілкування, адекватної реакції на несподівані й неадекватні судження; суб'єкти діалогу є рівноправними; проблемне діалогічне спілкування являє собою цілісну систему знань, питань, ситуацій, передбачає поступове, послідовне сходження до все більшої самостійності студентів: від репродуктивного рівня до евристичного, а далі – до творчого; викладач відмовляється від оцінки особистості студента як «поганого» або «хорошого», а оцінює ефективність спілкування у вирішенні комунікативної задачі.

Оскільки майбутні педагоги не відразу опановують досвід діалогу, то спочатку можлива імітація, своєрідна гра в діалог. Постійно скеровуючи увагу студентів на точне розуміння питання, отримавши відповідь, викладач використовує уточнювальні, пояснювальні, оцінні, творчі додаткові запитання, забезпечуючи в мовленнєвому спілкуванні доказовість суджень і, головне, взаєморозуміння. Здатність до взаєморозуміння, бажання зрозуміти іншого і бути почутим – основна педагогічна ціль цієї діяльності.

Щоб у навчальній діяльності актуалізувався особистісний потенціал саморозвитку студента, з успіхом можуть бути використані ігри, мета яких у запропонованій технології – формування навичок спілкування в діалозі та розвиток комунікативних здібностей, необхідних для вдосконалення культури педагогічного спілкування. Ігри передбачають використання комплексу різних методів і прийомів підготовки, проведення та аналізу її результатів. Задекларовані грою завдання повинні включати судження з протилежних позицій, що розширює



діапазон застосування гри у навчанні. У проведенні гри великого значення набуває увага до етики учасників, що важливо в навчанні культури мовленнєвого спілкування як особистісної якості майбутнього фахівця.

Якісні та кількісні показники, отримані в результаті діагностики культури педагогічного спілкування (опитувальні методи дослідження, включені спостереження, експертні оцінки, тести, спеціальні діагностики комунікативних умінь тощо), фіксують не тільки знання, навички та вміння, що становлять досвід пізнавальної діяльності студентів педагогічних спеціальностей, але й досвід творчої діяльності та емоційно-ціннісних відносин. Вони характеризують потреби, інтереси, мотиви особистості майбутнього педагога, його здатність до самопізнання і самооцінки, а також усвідомлення необхідності вдосконалювати комунікативну культуру, розвинути почуття соціальної відповідальності і причетності до проявів людської культури, наявність навичок і умінь продуктивної мовленнєвої діяльності, що регулюють відносини зі співрозмовником на основі поваги і толерантності.

### ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

Отже, технологія формування комунікативної культури створює умови, необхідні для того, щоб навчальний досвід став особистісним досвідом майбутнього педагога. Вона вирішує завдання розвитку здатності до діалогу, допомагає у визначенні власного способу входження в культуру, конструюючи і відпрацьовуючи на основі орієнтирів стратегію розвитку таких якостей особистості майбутнього фахівця, як креативність, самостійність, активність, рефлексія.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

- Бацевич, Ф. С. (2007). Словник термінів міжкультурної комунікації. Київ: Довіра.
- Бодалев, А.А. (2002). Психология общения : избр. психол. тр. 3-е изд., перераб. и доп. Москва : Изд-во Мос. психол.-социал. ин-та.
- Бутенко, Н. Ю. (2004). Комунікативні процеси у навчанні : підручник. Київ : КНЕУ.
- Волкова, Н. П. (2005). Професійно-педагогічна комунікація: теорія, технологія, практика : [монографія]. Донецьк : Вид-во ДНУ.
- Державний стандарт початкової освіти. (2018). [Електронний ресурс]. – Режим доступу URL: <https://www.kmu.gov.ua/ua/npas/pro-zatverdzhennya-derzhavnogo-standartu-pochatkovoyi-osviti>
- Добрович, А. Б. (1996). Общение: наука и искусство. Москва : Яуза, 1996.
- Закон України «Про вищу освіту» (2014). [Електронний ресурс]. – Режим доступу : URL: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.
- Закон України «Про освіту» (2017). [Електронний ресурс]. – Режим доступу : URL: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>
- Селіванова, О. О. (2010). Аксиоми комунікативної взаємодії. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : URL: <http://www.google.com.ua/url?url=http://selivanova.net/downloads/AKSIOMI%2520KOMUNIKATIVNOYI%2520VZAEMODIYI.doc&rct=j&q=&esrc=s&sa=U466&ei>
- Сериков, В. В. (1998). Личностно ориентированное образование: поиск новой парадигмы. Москва : Педагогика.
- Якобсон, Р. (1975). Лингвистика и поэтика. Структурализм: «за» и «против» : сборник статей. Москва : Прогресс. 193-230.

### REFERENCES

- Batsevych, F. S. (2007). Slovyk terminiv mizhkulturnoi komunikatsii. Kyiv: Dovira.
- Bodalev, A.A. (2002). Psykholohiya obshchennya : yzbr. psykhol. tr. 3-e yzd., pererab. y dop. Moskva : Yzd-vo Mos. psykhol.-sotsyal. yn-ta .
- Butenko, N. Yu. (2004). Komunikatyvni protsesy u navchanni : pidruchnyk. Kyiv : KNEU.
- Volkova, N. P. (2005). Profesiino-pedahohichna komunikatsiia: teoriia, tekhnolohiia, praktyka : [monohrafiia]. Donetsk : Vyd-vo DNU.
- Derzhavnyi standart pochatkovoї osvity. (2018). [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu URL: <https://www.kmu.gov.ua/ua/npas/pro-zatverdzhennya-derzhavnogo-standartu-pochatkovoyi-osviti>
- Dobrovych, A. B. (1996). Obshchennye: nauka y yskusstvo. Moskva : Yauza, 1996.
- Zakon Ukrainy «Pro vyshchu osvitu» (2014). [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu : URL: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.
- Zakon Ukrainy «Pro osvitu» (2017). [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu : URL: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>
- Selivanova, O. O. (2010). Aksiomy komunikativnoi vziaemodii. [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu : URL: <http://www.google.com.ua/url?url=http://selivanova.net/downloads/AKSIOMI%2520KOMUNIKATIVNOYI%2520VZAEMODIYI.doc&rct=j&q=&esrc=s&sa=U466&ei>
- Serykov, V. V. (1998). Lychnostno oryentyrovannoe obrazovanye: poysk novoi paradyhmi. Moskva : Pedahohyka.
- Yakobson, R. (1975). Lnhvystyka y poetyka. Strukturalyzm: «za» y «protyv» : sbornyk statei. Moskva : Prohress. 193-230.

Статтю подано до редколегії 25.09.2019 р.  
Рекомендовано до друку 09.10.2019 р.

**Марія Редькіна,**

старший викладач кафедри фізичного виховання і спорту,  
Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова  
(м. Київ, Україна)

**Mariia Redkina,**

Senior Lecturer of the Department  
of Physical Education and Sports,  
National Pedagogical Dragomanov University  
(Kiev, Ukraine)  
*rmadniprowood@gmail.com*  
ORCID ID 0000-0002-2474-1001

УДК: 37.091.212:37]:796.012.36

## ОСОБЛИВОСТІ ІНДИВІДУАЛЬНОЇ РУХОВОЇ АКТИВНОСТІ СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

**Анотація.** У зв'язку із постійним науково-технічним розвитком суспільства виникає недостатність рухової активності у студентів закладів вищої освіти, яка у більшості випадків є причиною виникнення різних захворювань.

У статті аналізується проблема організації рухової активності студентів педагогічних спеціальностей. Підкреслено, що рухова активність студентської молоді розглядається як невід'ємна частина життєдіяльності.

Зазначено, що структура рухової активності багатогранна і індивідуалізована для кожної окремої людини. Охарактеризовано, як в умовах розумової зайнятості студенти організовують своє дозвілля.

З'ясовано головні причини, які сприяють розвитку гіподинамії серед студентської молоді. Особливу роль у цій проблемі відіграє організація рухового режиму студентів педагогічних спеціальностей, навчання яких пов'язано з малою руховою активністю. Хронічний дефіцит рухової активності у режимі студентської молоді стає реальною загрозою її здоров'ю та нормальній фізичній працездатності.

Підкреслено, що вирішення піднятої проблеми можливе за рахунок інтенсивного використання всіх засобів фізичної культури.

Підсумовано, що більшість студентів педагогічних спеціальностей веде малорухливий спосіб життя, що впливає на їх психоемоційний і соматичний стан в результаті низької або помірної фізичної підготовки. Впровадження програм фізкультурно-оздоровчих занять, побудованих на стимулюванні мотивації до систематичних занять фізичними вправами, буде сприяти залученню студентів до рухової активності.

**Ключові слова:** рухова активність, студенти, гіподинамія, здоровий спосіб життя.

## PECULIARITIES OF INDIVIDUAL MOBILE ACTIVITY OF STUDENTS OF PEDAGOGICAL SPECIALTIES

**Abstract.** Due to the constant scientific and technical development of society, there is a lack of motor activity in students of institutions of higher education, which in most cases is the cause of various diseases.

The article analyzes the problem of organizing motor activity of students of pedagogical specialties. It is emphasized that motor activity of student youth is considered as an integral part of life activity.

It is stated that the structure of motor activity is multifaceted and individualized for each individual. It describes how students organize their leisure activities in terms of mental employment.

The main reasons that contribute to the development of hypodynamia among student youth have been identified. The level of motor activity of students of pedagogical specialties is investigated.

Practical experience shows that students of pedagogical specialties are not able to fully organize their motor activity.

The question of optimal motor regimes, their volumes and intensity has been well studied in relation to the method of training athletes. A special role in this problem is played by the organization of the motor mode of students of pedagogical specialties, the training of which is connected with the low motor activity. Chronic impaired motor activity in the mode of student youth becomes a real threat to her health and normal physical performance.

It is emphasized that the options for solving this problem are possible due to the intensive use of all means of physical culture.

It is summarized that the majority of students of pedagogical specialties lead a sedentary lifestyle that affects the psycho-emotional and somatic state of students as a result of low or moderate physical fitness. Implementation of programs of physical and health classes, which are based on stimulation of motivation to systematic physical exercises, will help to attract students to physical activity.

**Keywords:** motor activity, students, hypodynamia, healthy lifestyle.



## ВСТУП

**Постановка проблеми.** Проблема дослідження й оцінки рухової активності досі залишається актуальною, оскільки рухова активність є одним з головних факторів, що визначають здоров'я та рівень фізичного стану населення (Анікеев Д., 2012, с. 19).

У XXI столітті набули поширення серцево-судинні захворювання, які пов'язані з недостатнім обсягом рухової активності. Захворюваннями минулого століття, хворобами цивілізації терапевти називають атеросклероз, гіпертонічну хворобу, стенокардію та інфаркт міокарда (Куц А., 1993, с. 250). Їхнє поширення у наш час не випадкове – воно безпосередньо пов'язане із зміною рухового режиму більшої частини населення, що зумовлене сучасними умовами життя: швидкими темпами розвитку техніки, ростом інформації, збільшенням нервово-психічного напруження (Ніколаєв С., 2004, с. 20).

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** У зв'язку з порушенням балансу між споживаною їжею, фізичним навантаженням і відпочинком людини особливої уваги потребує раціональна організація рухової активності (Блават О., 2012). Особливу роль у цій проблемі відіграє організація рухового режиму студентів педагогічних спеціальностей, навчання яких пов'язано з малою руховою активністю. Хронічний дефіцит рухової активності у режимі студентської молоді стає реальною загрозою її здоров'ю та нормальній фізичній працездатності (Сікура А., 2012). Саме рухова активність перш за все впливає на процеси обміну в організмі людини. Крім того, під час фізичних вправ в організмі спрацьовують певні механізми, в результаті дії яких посилюються функції не тільки м'язів, але й дихальної, серцево-судинної, нервової та травної систем. Завдяки здатності організму до саморегуляції відбувається його адаптація до змін зовнішнього середовища, організм стає стійкішим і життєздатнішим.

Незважаючи на велику кількість праць, присвячених питанню розробки й обґрунтування режимів рухової активності, піднята проблема залишається актуальною, що зумовлено необхідністю переосмислення режиму рухової активності студентів закладів вищої освіти з урахуванням особливостей навчання.

**МЕТА І ЗАВДАННЯ ДОСЛІДЖЕННЯ** – визначити рівень рухової активності студентів педагогічних спеціальностей.

**МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ:** фременгемська методика, методи статистичної обробки даних.

## РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ

На сучасному етапі розвитку суспільства все гостріше постає проблема збереження і зміцнення здоров'я сучасної молоді, дотримання здорового способу життя. У нашій країні склалася критична ситуація із станом здоров'я населення. Різко зросла захворюваність, особливо на гіпертонію (у 3 рази), стенокардію (у 2,4 рази), інфаркт міокарда (на 30%) (Блават О., 2012).

Дослідження свідчать, що систематичні заняття фізичними вправами, дотримання правильного рухового та гігієнічного режиму є найефективнішими засобами запобігання багатьом захворюванням та підтримання нормального рівня працездатності організму (Куц А., 1993, с. 250).

Питання оптимальних рухових режимів, їхніх обсягів та інтенсивності добре вивчене стосовно методики підготовки спортсменів. Однак у методиці оздоровчих форм фізичної культури, у пошуку оптимальної і гранично припустимої інтенсивності навантаження для студентів педагогічних спеціальностей залишаються істотні проблеми. Рекомендації різних авторів цієї теми здебільшого суперечливі й дискусійні.

Практичний досвід показує, що студенти педагогічних спеціальностей не мають змоги повною мірою організувати свою рухову активність. Це зумовлено досить великим розумовим навантаженням, низькою мотивацією до занять фізичною культурою, дотримання здорового способу життя й недостатньою ефективністю сучасної організації фізичного виховання студентів.

За даними Ю. П. Ядвіги, Г. В. Коробейнікова, Г. С. Петрова, зниження обсягу рухової активності студентів негативно позначається на їх фізичному розвитку, фізичній підготовці та функціональному стані, що зумовлює особливу соціальну значущість збереження і зміцнення здоров'я студентської молоді (Ядвіга Ю., 2009).

Нормою рухової активності студентів закладів вищої освіти можна вважати таку величину, котра повністю задовольняє біологічні потреби у рухах, відповідає функціональним можливостям організму, сприяє його розвитку, фізичній підготовленості та збереженню здоров'я. У науковій літературі та програмах з фізичного виховання оптимальний обсяг рухової активності студентів становить 12–14 годин на тиждень при достатньому фізіологічному навантаженні (Футорний С., 2013).

Для визначення рухової активності студентів педагогічних спеціальностей нами було використано Фремінгемську методику, де рухова активність досліджується в такий спосіб: кожен випробуваний записує в таблицю ту кількість годин у день, що він затратив на діяльність різного рівня фізичної активності. Фремінгемська методика дозволяє кількісно і якісно визначити добову рухову активність на основі хронометражу добової діяльності різного характеру з реєстрацією інтенсивності кожного виду фізичних зусиль. Величина цих вимірів представляється у вигляді цифрового значення індексу фізичної активності. При хронометражі реєструється вся діяльність, якою займається досліджуваний, що розподіляється на п'ять рівнів: базовий, сидячий, малий, помірний, інтенсивний (табл.1).





Таблиця 1

**Показники фізичного стану хлопців та дівчат I курсу педагогічних спеціальностей**

№ п\п	Рівні рухової активності	Хлопці		Дівчата	
		ІФА	%	ІФА	%
1	Базовий	7,6	31,9	8,0	33,4
2	Сидячий	3,7	15,7	3,8	16,1
3	Малий	8,7	36,5	9,4	39,2
4	Середній	3,4	14,1	2,7	11,5
5	Високий	1,3	5,6	0,8	3,4

На базовому рівні, до якого належать сон, відпочинок лежачи, рівень рухової активності в юнаків становив 7,6 год, а в дівчат – 8,0 год, Пересування в транспорті, читання, малювання, перегляд телепередач, настільні та комп'ютерні ігри, споживання їжі – види діяльності, які належать до сидячого рівня рухової активності, на який студенти в середньому витрачають 3,7 год та 3,8 год відповідно.

Середня тривалість малого рівня добової рухової активності (особиста гігієна, пересування пішки, заняття у ЗВО, окрім фізичної культури) у хлопців становила в середньому 8,7 год, у дівчат 9,4 год. Аналіз хронометражу добової рухової активності студентів показав, що більшу частину займає малий рівень рухової активності: 8,7 годин у хлопців та 9,4 години у дівчат.

Зареєстровані показники середнього й високого рівнів рухової активності були найменші. Так, середній рівень рухової активності, до якого належать домашня робота по господарству, прогулянки, ранкова гімнастика, становив 3,4 години у юнаків і 2,7 години у дівчат.

У процентному співвідношенні ці рівні становили: базовий – 31,9 %, сидячий – 15,7 %, малий – 36,5 % добового бюджету часу в юнаків та 33,4 %, 16,1 % і 39,2 % відповідно добового бюджету часу в дівчат.

Отже, близько 84,1% добової рухової активності в студентів припадає на базовий, сидячий та малий рівні.

До високого рівня рухової активності відносили спеціально організовані заняття фізичними вправами й спортом, інтенсивні рухливі та спортивні ігри. На нього майбутні педагоги в середньому витрачають від 1,3 до 0,8 год., що становить 5,6% та 3,4% відповідно добової рухової активності.

Кількісна оцінка добового бюджету часу студентів показала, що 67,8 % від загального обсягу добової рухової активності становила звична рухова активність, тобто всі види рухів, спрямовані на задоволення природних потреб людини, а також навчальна та виробнича діяльність.

Так, на навчальну діяльність студенти витрачають у середньому 29,5 % часу доби. У структурі вільного часу пасивні види відпочинку (відпочинок сидячи, лежачи, сон) займають близько 38,3% добових витрат часу. Спеціально організована м'язова діяльність становила лише 3,3 % загального обсягу рухової активності.

Структура добової рухової активності студентів свідчить про переважання серед інших сидячого та малого рівнів активності. Так, у середньому на навчання дівчата витрачають 4,5 год., а хлопці – 3,8 години, 2,5 год у дівчат та хлопців витрачається на переїзд транспортом та вживання їжі, підготовка до занять займає 2,5 год у дівчат і 2,3 год у юнаків, відпочинок лежачи, відпочинок сидячи, прогулянки – близько 5,4 год на добу в дівчат та 4,9 год у юнаків.

Спеціально організована рухова активність у дівчат та хлопців становить 0,8 год та 1,3 год відповідно. Результати свідчать у більшості випадків про нераціональну організацію вільного часу студентської молоді.

Отже, отримані результати дослідження підтверджують думку про нераціональний режим дня в студентів закладів вищої освіти, доводять необхідність його корекції через включення заходів, що сприяють підвищенню спеціально організованої рухової активності й зокрема діяльності, що відповідає її високому рівню. Отримані результати доводять важливість потреби підвищення мотивації студентів до збільшення їхньої рухової активності.

**ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ**

Результати дослідження свідчать про низький рівень рухової активності студентів I курсу. Так, обсяг рухової активності у дівчат та хлопців становить 0,8 год та 1,3 год відповідно. Виходячи із вищесказаного, належним чином організована рухова активність і оптимальні фізичні навантаження здатні безпосередньо впливати на збереження і підвищення не тільки фізичної підготовки, але й розумової працездатності. Впровадження програм фізкультурно-оздоровчих занять, побудованих на стимулюванні мотивації до систематичних занять фізичними вправами, буде сприяти залученню студентів до рухової активності. Ці питання є досить важливими у вихованні й визначають етичне і духовне здоров'я суспільства, що потребує подальшого поглибленого вивчення.

**СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

- Анікеєв, Д. (2012). Рухова активність у особі життя студентської молоді (Автореферат дисертації кандидата наук з фізичного виховання і спорту). Нац. університет фізичного виховання і спорту України, Київ.
- Блават, О. (2012). Інформативні показники рівня фізичного здоров'я та фізичної підготовленості студентів ВНЗ. Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. Харків, 14–18.



- Куц, А. (1993). Модельные показатели физического развития и двигательной подготовленности населения центральной Украины: Монография. Киев.
- Николаев, С. (2004). Оптимізація рухової активності студенток залежно від психофізичних особливостей (Автореферат дисертації кандидата наук з фізичного виховання і спорту). Луцьк.
- Сікура, А. (2012). Гіпокінезія як різновид залежності. Фізичне виховання, спорт і культура здоров'я у сучасному суспільстві. Волинський національний університет імені Лесі Українки. Луцьк, 247–252.
- Футорный, С. (2013). Проблема дефицита двигательной активности студенческой молодежи. Физическое воспитание студентов. №3, 75–79.
- Ядвіга, Ю. (2009). Вплив рухової активності на психоемоційний стан студентів ВНЗ економічних спеціальностей в сучасних умовах навчання. Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту : зб. наук. праць. Харків, 12, 202–204.

## REFERENCES

- Anikieiev, D. (2012). Rukhova aktyvnist u sposobi zhyttia studentskoi molodi. (Avtoreferat dysertatsii kandydata nauk z fiz. vykhovannia i sportu). Nats. universytet fizychnoho vykhovannia i sportu Ukrainy, Kyiv.
- Blavt, O. (2012). Informatyvnі pokaznyky rıvnıa fizychnoho zdorovia ta fizychnoi pidhotovlenosti studentiv VNZ. Pedahohika, psykhohiia ta medyko-biolohichni problemy fizychnoho vykhovannia i sportu. Kharkiv, 14-18.
- Kuts, A. (1993). Modelnye pokazateli fizicheskogo razvitiya i dvigatelnoy podgotovlennosti naseleniya tsentralnoy Ukrainy: Monografiya. Kyev.
- Nikolaiev, S. (2004). Optymizatsiia rukhovoı aktyvnosti studentok zalezjno vid psykhofizychnykh osoblyvosti. (Avtoreferat dysertatsii kandydata nauk z fiz. vykhovannia i sportu). Lutsk.
- Sikura, A. (2012). Hipokineziia yak riznovyd zalezhnosti. Fizyчне vykhovannia, sport i kultura zdorovia u suchasnomu suspilstvi : zb. nauk. pr. Volyn.nats. un-tu im. Lesi Ukrainky. Lutsk, 247–252.
- Futoryiy, S. (2013). Problema defitsita dvigatelnoy aktivnosti studencheskoy molodezhi. Fizicheskoe vospitanie studentov. 3, 75–79.
- Yadviha, Yu. (2009). Vplyv rukhovoı aktyvnosti na psykhomotsiinyi stan studentiv VNZU ekonomichnykh spetsialnostei v suchasnykh umovakh navchannia. Pedahohika, psykhohiia ta medyko-biol. problemy fizychnoho vykhovannia i sportu: zb. nauk. prats. Kharkiv, 12, 202–204.

*Статтю подано до редколегії* 25.09.2019 р.  
*Рекомендовано до друку* 09.10.2019 р.

**Борис Савчук,**

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

**Borys Savchuk,**

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

**Галина Білавич,**

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

**Halyna Bilavych,**

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

**Юлія Душенко,**

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

**Yulia Dushenko,**

Student, Vasyl Stefanyk Precarpathian National University (Ivano-Frankivsk, Ukraine)  
*andronika2000@gmail.com*  
ORCID ID 0000-0002-3196-9768

УДК 378.147.

## КОУЧИНГ ЯК ФІЛОСОФІЯ І ТЕХНОЛОГІЯ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

**Анотація.** У статті здійснено структуроване дослідження ідеологічних засад та методик і технік коучингу в контексті їхнього лояльного і ефективного використання в організації освітнього процесу педагогічного університету та професійної підготовки майбутніх учителів. З'ясовано етимологію поняття «коучинг», його різновиди та особливості освітнього коучингу. У контексті розвитку вищої школи та вдосконалення професійної педагогічної освіти розглянуто



і предметно схарактеризовано коучинг у чотирьох взаємопов'язаних аспектах: 1) парадигми суб'єкт-суб'єктних діалогових стосунків у діаді «студент – викладач» (принципи партнерства усвідомленої відповідальності, віри в людину, ієрархічності розвитку, гнучкості, холізму); 2) коучингової компетентності як складника професійної компетентності; 3) коучингової технології (методики і техніки GROW, SMART, «м'яких» навичок; трьох вимірів – «3D» та ін.); 4) портфоліо досягнень. Коучинг як своєрідна міждисциплінарна багатовимірною філософія і технологія формування і розвитку особистості довів свою ефективність у різних галузях суспільного життя. Тож філософія і технологія коучингу мають значні потенційні можливості у формуванні компетентного і конкурентоздатного педагога.

**Ключові слова:** коучинг, освітній коучинг, вища школа, професійна підготовка майбутніх учителів, суб'єкт-суб'єктні стосунки..

## COACHING AS PHILOSOPHY AND TECHNOLOGY OF DEVELOPMENT PROFESSIONAL PEDAGOGICAL EDUCATION

**Abstract.** The article deals with a structured researches of ideological principles and methods and techniques of coaching in the context of their loyal and effective use in the organization of educational process of the pedagogical university and vocational training of future teachers. The etymology of the concept «coaching» its variants and features of educational coaching. In the context of higher education development and improvement of professional pedagogical education, coaching has been considered and characterized in four interrelated aspects: 1) the subject-subject dialogue paradigms in the student-teacher dyad (conscious principles of partnership, conscious awareness), hierarchy of development, flexibility, holism); 2) coaching competence as a component of professional competence; 3) coaching technology (GROW, SMART techniques and techniques, soft skills; three dimensions – 3D, etc.); 4) portfolio of achievements.

Coaching as a kind of multidisciplinary multidimensional philosophy and technology of personality formation and development has proven effective in various areas of public life. Applying of coaching as a factor and tool for the development of higher education and improvement of professional pedagogical education is manifested in interrelated aspects concerning the paradigm of subject-subject dialog relations in the student-teacher dyad, formation of participants in the educational process of coaching, applying of coaching methods and techniques for the personal and professional growth of the educational acquirer and the portfolio of achievements for the reflection and self-reflection of successes and failures in the path of self-development. Therefore, coaching philosophy and technology have significant potential in forming a competent and competitive educator.

**Keywords:** coaching, educational coaching, the higher school, vocational training of future teachers, subject-subject relations.

### ВСТУП

**Постановка проблеми.** Феномен коучингу – складний і багатограний, має свою історію та застосовується в різних сферах суспільного життя. Його ідеологія і технологія дають значні потенційні можливості для розвитку професійної педагогічної освіти та потребують осмислення в проєкції входження України в європейський освітній простір, переходу до практичної реалізації стандартів, актуалізованих Болонським процесом, зростання суспільних вимог до професійної підготовки вчителя. За таких умов науково-педагогічний працівник ЗВО має активно адаптувати інноваційні ідеї і технології в освітній процес вищої школи, реалізуючи запит на формування творчого, відповідального педагога, здатного обирати власну траєкторію навчання та долати перешкоди на шляху саморозвитку.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Основоположні філософські і практично-технологічні засади коучингу в галузях спорту, менеджменту, бізнесу, психології розробили його провідні теоретики М. Аткинсон, Т. Голвей, М. Дауні, К. Дуглас, С. Кові, Л. Уитворт, Дж. Уйтмор, Е. Тач та ін. Підходи і можливості використання коучингу в різних ланках системи освіти, зокрема в освітньому процесі вищої школи, знайшли відображення у працях українських і зарубіжних учених-педагогів О. Баранової, Т. Борової, О. Відлацької, І. Голіяд, Н. Горук, В. Гульчевської, О. Нежинської, С. Романової, О. Соколової, В. Тименко, Т. Чернової, О. Шевчук та ін. Однак недостатня системність наукових рецепцій, з одного боку, та значні потенційні можливості продуктивного використання ідейних принципів, методик і технік коучингу у вищій школі, з іншого, актуалізують потребу поглибленого предметного з'ясування означеної в назві статті проблеми.

**МЕТА І ЗАВДАННЯ ДОСЛІДЖЕННЯ** полягають у структурованому дослідженні ідеологічних засад та методик і технік коучингу в контексті їхньої лояльного і ефективного використання в організації освітнього процесу педагогічного університету та професійної підготовки майбутніх учителів.

### РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ

Етимологію слова «коуч» пов'язують із угорським містечком Коч, яке у XV ст. стало відомим завдяки виготовленню возів, екіпажів та карет, найкраща з них отримала назву «карета з Коч». Відтак семантика слова «коуч» розширилася, але при цьому передусім позначали те, що «допомагає швидко рухатися до мети». Короткий Оксфордський словник англійської мови дефінітив «coach» подає як дієслово у значеннях «тренувати», «вчити», «спрямовувати», «підказувати», «постачати фактами» (цит. за: Уйтмор Дж., 2005, с. 16). У словникових виданнях та студіях зарубіжних і українських авторів (Аткинсон М., & Рає Т. Чойс, 2009; Відлацька О., 2018; Голіяд І. С., & Чернова Т. Ю., 2017; Голвей Т., 2005; Горук Н., 2015; Максимов В. Е., 2004; Парслоу Е., & Рей М., 2003; Поберецька Г. Г., 2017; Романова С. М., 2010; Уйтмор Дж., 2005) слово «коуч» – «coach» подається у значеннях «тренер», «наставник», а похідне від нього поняття «coaching» переважно тлумачиться і вживається у значеннях «тренувати», «надихати», «наставляти», «консультувати» та ін.





Ідейним фундатором коучингу став педагог-теоретик Гарвардського університету Т. Геллвей (Gallwey), який у книзі «Внутрішня гра в теніс» («The Inner Game of Tennis», 1974) і ще кількох бестселерах виклав його наріжні ідеї. Стрижневим стало поняття «внутрішній» для відображення стану гравця, який за підтримки наставника повинен знайти свій шлях для реалізації власних здібностей і досягнення результату. Революційність ідеї Т. Геллвея полягала в тому, що для розкриття потенціалу людини і підвищення її ефективності «коуч» (тренер) має «не вчити, а допомагати вчитися» (Голвей Т., 2005).

У 80-90-х рр. ХХ ст. коучинг з царини спорту «перекочував» у сфери бізнесу, менеджменту, управління й освіти. На початку ХХІ ст. фахівці налічують близько десяти його основних різновидів: коучинг лідерства (супровід і мотивація працівників); лайф-коучинг (планування життя, досягнення особистих цілей); професійний коучинг (охоплює процес від пошуку роботи до визначення цілей і планування шляхів кар'єрного зростання); адміністративний; бізнес-коучинг; коучинг спорту; сімейний коучинг; коучинг особистої ефективності тощо (Максимов В. Е., 2004).

Основна особливість освітнього коучингу полягає в тому, що він найбільш органічно інтегрує інші різновиди цього феномену. Синтезуючи доробок різних авторів (Відлацька О., 2018; Голіяд І. С., & Чернова Т. Ю., 2017; Горук Н., 2015; Максимов В. Е., 2004; Поберезька Г. Г., 2017; Романова С. М., 2010; Шевчук С.П., & Шевчук О.С., 2016), визначаємо його як комплексний інструмент (ідея, метод, технологія, середовище) підвищення ефективності організації освітнього процесу у взаємодії взаємин «педагог – здобувач освіти», «педагог – педагог», «педагог – адміністратор» тощо та в різних аспектах їхньої діяльності (мотивація, методика, моніторинг тощо).

У контексті розвитку вищої школи та вдосконалення професійної педагогічної освіти розглядаємо і предметно характеризуємо коучинг у чотирьох взаємопов'язаних аспектах: 1) парадигми суб'єкт-суб'єктних діалогових стосунків у діаді «студент – викладач»; 2) коучингової компетентності; 3) коучингової технології; 4) портфолію досягнень.

Перший базовий аспект визначає зміст і характер реалізації всього потенціалу ідеології і технології коучингу у вищій школі. Він проектує поступальний перехід від традиційної системи аудиторного навчання, коли педагог виступає «носієм готових знань», до індивідуальної, проектної, тренінгової, дистанційної форм організації освітнього процесу, який переходить у площину рівноправної партнерської навчальної комунікації.

Синтезуючи широкий спектр рецепцій ідеологів коучингу (Аткінсон М., & Рає Т. Чойс, 2009; Голвей Т., 2005; Парслоу Е., & Рей М., 2003; Уитмор Дж., 2005) та його інтерпретаторів (Відлацька О., 2018; Голіяд І. С., & Чернова Т. Ю., 2017; Горук Н., 2015; Максимов В. Е., 2004; Поберезька Г. Г., 2017; Романова С. М., 2010; Шевчук С.П., & Шевчук О.С., 2016), визначаємо такі, з нашого погляду, основоположні принципи коучингової міжособистісної взаємодії: 1) партнерства – передбачає діалогічну комунікацію на рівноправній суб'єкт-суб'єктній основі зі збереженням і виконанням відповідних рольових функцій і обов'язків; 2) усвідомленої відповідальності і віри в людину – означає, що викладач має допомогти студентові зрозуміти, «чого насправді він хоче», «яким особистим потенціалом він володіє», та перебудувати стиль його мислення від намагання «уникнути невдачі» до мотивації «досягнення успіху», який залежить від нього самого, його саморозвитку; 3) ієрархічності розвитку та гнучкості – окреслюють і визначають поетапність формування і реалізації стратегій особистісного і професійного зростання; утверджують потребу чіткого розуміння «теперішнього» стану, необхідності змін та зосередження уваги на майбутньому; акцентують на потребі подолання стереотипів мислення, розвитку творчості і креативності, усвідомлення алгоритмів власної поведінки; 4) холізму – означає розуміння взаємозв'язку усіх сфер життєдіяльності особи, так що зміни (позитивні, негативні) в одній з них неодмінно й відповідно відбиваються на іншій.

Важлива особливість коучингової міжособистісної взаємодії у контексті нашого дослідження полягає в розумінні і правильному виконанні рольових функцій. Ідеться про те, що коуч-викладач відповідає за визначення і узмістовлення процесу просування до мети, а здобувач освіти – за досягнення результатів; коуч-педагог не дає «готових рецептів», не нав'язує «правильних рішень», а фасилітує (допомагає, сприяє, полегшує), відстежує й за потреби корегує пошук студентом оптимальних шляхів і рішень, який розв'язує чергові завдання не з примусу, а з власної волі, свідомо, із задоволенням.

Ефективність використання філософії і технологій коучингової взаємодії у процесі професійної педагогічної підготовки великою мірою залежить від усвідомлення майбутніми вчителями, по-перше, різниці між тим, «чим вони є на старті» просування до мети, і тим, «чим/ким вони хочуть стати на фініші», та, по-друге, від їхньої готовності і здатності постійно рухатися вперед, долаючи чергові перешкоди на шляху до акме-успіху.

Другий аспект, що стосується коучингової компетентності в контексті досліджуваної проблеми, розглядаємо як складник професійної компетентності і науково-педагогічного працівника вишу, і здобувача освіти – майбутнього педагога. Синтез її фрагментарного розгляду в окремих тематичних студіях (Відлацька О., 2018, с. 23-26; Голіяд І. С., & Чернова Т. Ю., 2017, с. 24-25) та всебічного представлення феномену професійної компетентності в сучасному науково-педагогічному дискурсі дозволяє стверджувати, що коучингова компетентність викладача і здобувача освіти передбачає набуття: а) коучингових знань, що акумулюють широкий спектр відомостей про ідеологію і технологію коучингу, та психофізіологічні особливості суб'єктів освітнього процесу; б) умінь і навичок налагодження ефективної комунікативної взаємодії, що можлива лише в атмосфері взаємної довіри, щирих і доброзичливих стосунків, поєднаних із вимогливістю, відповідальністю; в) особистісних якостей, які виявляються у творчості, ініціативності, емпатії, самодисципліні, відповідальності, жертвовності; г) готовності особи до постійного самонавчання і саморозвитку як під час навчання у виші, так і в професійній діяльності.

Оволодіння коучинговою компетентністю як складника професійної обізнаності означає готовність і здатність педагога розробляти ефективні довгострокові програми формування і розвитку суб'єктів освітнього процесу; здійснювати добір ефективних інструментів і технік коучингу, що забезпечують швидкий і ефективний шлях



досягнення результатів; мотивувати та «непомітно, але реально» супроводжувати самостійне просування учня, студента до досягнення поставлених цілей.

Розвиток коучингової компетентності педагога передбачає постійне розширення професійного простору (у його професійній і психологічній сферах), генерування нових ідей, переосмислення власних потенційних можливостей і можливостей здобувачів освіти, корегування обраних стратегій і тактик особистісного і професійного зростання, диверсифікацію інструментів їхньої реалізації.

Третій аспект, що стосується коучингової технології найбільше представлений у науково-педагогічній літературі та водночас є найменш структурованим і розробленим у дефінітивному відношенні. Така ситуація об'єктивно зумовлена міждисциплінарним характером коучингу за джерелами походження і формування та його використанням у різних галузях суспільного життя. Тому коучингову технологію розглядають в одному синонімічному ряді як «систему технологій і методів», «коучинг-метод», «коучинг-техніку», «коучинговий підхід», «форму консультування», «вид менеджменту», «самоменеджмент» тощо. Означені види діяльності та операційні інструменти насправді мають спільну ідеологічну основу, що спрямовує на постановку і максимально швидке досягнення цілей, але відрізняються в сутнісному змістовно-технологічному сенсі, що може стати предметом окремого дослідження.

У структурі коучингової технології умовно виокремлюємо два нероздільно взаємопов'язані складники, які визначають етапність і орієнтири (1) та техніку і методику (2) міжособистісної комунікації в процесі організації і просування шляхом особистісного і професійного зростання. Вони виявляються в дефінітивно неврегульованих поняттях («коучинг-техніка», «коучинг-метод/методика», «коучинг-модель/моделювання» тощо) та цікаві й зручні у використанні, мають значний ресурсний потенціал, виразну формувальну спрямованість і досвід практичної апробації. Привабливості їм надають виразні назви, які цілісно структуруються за абrevіатурним принципом формування.

У загальній спільній основі коучингові методи і техніки передбачають визначення мети і мотивацію на її досягнення, усвідомлення реалій (особистісних ресурсів, можливих перешкод на обраному шляху тощо); планування дій; вибір, пошук і створення нових ресурсів (методи, форми, засоби, заходи просування за обраним шляхом); моніторинг результатів, саморефлексію (Аткінсон М., & Рає Т. Чойс, 2009; Голвей Т., 2005; Парслоу Е., & Рей М., 2003; Поберезька Г. Г., 2017; Романова С. М., 2010; Уйтмор Дж., 2005; Шевчук С.П., & Шевчук О.С., 2016). Розроблені й апробовані теоретиками і практиками коучингу у сферах спорту, бізнесу, менеджменту та ін. технології і методики в різних ракурсах адаптуються в освітній процес українських вишів.

Як приклад відзначмо розроблені або розвинуті Е. Парслоу і М. Рей техніки «структури навичок», «3-D» (трьох вимірів), методику GROW та ін. (Парслоу Е., & Рей М., 2003, 75-87), які активно (і переважно без покликання на першоджерела) популяризуються в сучасній науково-педагогічній літературі. Так, в основі методики (техніки) GROW (анг. – зростання), яку першим запропонував Т. Геллвей (Голвей Т., 2005), а розвинув Дж. Уйтмор (деталізував суть, механізми, послідовність, очікувану результативність, інші компоненти), лежить чотириступенева змістовно-функційна модель, що передбачає: 1) визначення цілей (анг. goal – мета) і завдань просування обраним шляхом; 2) з'ясування реального (англ. reality – реальність) стану проблеми та ресурсів, необхідних для її розв'язання; 3) пошук і вибір відповідних оптимальних/ефективних варіантів (англ. – option – варіант); 4) докладання волі (англ. will – воля) і зусиль для реалізації обраних стратегій та їхню перевірка в дії (Парслоу Е., & Рей М., 2003, с. 81-82).

Головними засобами реалізації цієї техніки є постановка конкретних логічно пов'язаних запитань, які по чергово ставляться перед особою на кожному з означених етапів коучингу. Зокрема: 1) «Чого ми хочемо?; яка наша мета?; чи є мета конкретною, вимірною?; у якому напрямі хочемо працювати?» та ін.; 2) «У якій ситуації перебуваємо?; якими ресурсами володіємо?; які перешкоди очікують?; які чинники можуть вплинути на ситуацію?; якими методами і засобами просуватися до мети?» та ін.; 3) «Чи правильно діємо?; чи потребують наші дії корекції?; що ще можна зробити для досягнення цілі?; які підходи (методи, засоби) до розв'язання конкретних завдань є найбільш прийнятними?» тощо; 4) «Чи докладаємо належних/усіх зусиль для досягнення мети?; чи маємо сумнів у правильності обраного шляху?; чи впевнено долаємо перешкоди у своїй діяльності?» і т. ін. (Парслоу Е., & Рей М., 2003, с. 81-82; Уйтмор Дж., 2005, с. 47-89).

Популярними також є триступеневі коучингові техніки, що проєктують просування обраним шляхом для досягнення конкретних особистісних та професійних, зокрема вузькопрофільних цілей. Так, ідентично орієнтовані методи SMART (specified – конкретний; measurable – вимірюваний, agreed – узгоджений, realistic – реалістичний, timed – обмежений у часі) та SMAC (ті ж значення, окрім останнього, challenging – стимулюючий) слугують формуванню умінь ставити конкретні реальні цілі та досягати їх у визначений/обмежений час. Вплив означених та інших коучингових технік («структурна»; «спіраль практики»; «м'яких» навичок; трьох вимірів – «3D» тощо) на особисте і професійне життя вимірюється в конкретних показниках та формалізується в категоріях, що узгоджують і зіставляють теперішню ситуацію із життєвими планами (Е. Парслоу і М. Рей (Парслоу Е., & Рей М., 2003, 75-83) та ін.).

У теорії і практиці сучасної педагогіки домінує тенденція щодо опису згаданих та інших «традиційних» методів коучингу та їхньої адаптації в освітній процес вищої школи (див., напр.: (Відлацька О., 2018; Горук Н., 2015; Парслоу Е., & Рей М., 2003; Поберезька Г. Г., 2017; Романова С. М., 2010; Шевчук С.П., & Шевчук О.С., 2016)). При цьому вони зазвичай виражаються в категоріях сучасної педагогіки та структуруються як технології педагогічного супроводу, що в акумульованому вигляді можна представити в таких етапах і їхньому змістовому наповненні: цілепокладання (визначення цілей); діагностично-прогнозувальний (фіксація і обговорення проблем з позиції здобувача освіти, мотивація на їхнє розв'язання), планувально-проєктувальний (моделювання ситуацій, відповідальність за розв'язання проблем; діяльнісний (за опосередкованою допомогою коуча-викладача студент



самостійно просувається обраним шляхом); рефлексивний (обговорення успіхів, помилок і їхніх причин, визначення перспектив подальшого розвитку).

Особливість і перевага коучингової технології педагогічного супроводу полягають у виразній особистісній, соціальній, професійній орієнтованості на здобувача освіти, який позитивно мотивується та почувається морально рівноважним, упевненим, захищеним, та виявляє готовність до самореалізації свого потенціалу, адекватної самооцінки, подальшого саморозвитку.

Продуктивними і перспективними видаються розробки українських учених, які розглядають коучинг як метод і технологію вдосконалення освітнього процесу у вищій школі в контексті її реформування. Зокрема, С. Шевчук і О. Шевчук показали суголосність засад і технік освітнього коучингу та концепції «Освіта 3.0». У теоретичному аспекті це виявилось у двох групах принципів. Перша актуалізує принципи, зумовлені характером сучасної вищої школи: суб'єктивності – передбачає здійснення освітньої діяльності лише за навчальними програмами, укладеними у відриві від студента; надмірності – насиченості освітнього процесу різними джерелами знань; рівноправності – ідеться про «викладача-лідера» на противагу «викладачеві-драйверу». У контексті розвитку мережевих технологій, як чинників і засобів удосконалення освітнього процесу у вишах, учені розкривають потенціал другої групи принципів (Торрера; Соціальної мережі; Твіттера; Блогу; Вікі; Пошуковика; Коментів), які передбачають різні методи, форми, засоби пошуку, обробки, обміну інформацією (Шевчук С.П., & Шевчук О.С., 2016).

Так само продуктивною з позицій удосконалення теорії і практики організації освітнього процесу у вищій школі України виглядає інтерпретація Г. Поберезькою коучингу як педагогічної технології студентоцентричного навчання (Поберезька Г.Г., 2017).

Осмислення кризь призму наукового дискурсу (Романова С. М., 2010, с. 85-86; Шевчук С.П., & Шевчук О.С., 2016, с. 62-63) сутності четвертого аспекту, що стосується коучингового портфоліо, у концентрованому вигляді можна представити як «здатність показати все, на що ти здатний». Його відмінність від упроваджуваних в освітній процес вищої школи моніторингових моделей полягає у зміщенні акцентів з того, що здобувач освіти «має/повинен» знати і вміти, на те, що він вже знає і вміє в конкретній сфері, яка варіюється від окремого навчального предмета до професійної компетентності, вираженої в здатності і готовності до виконання професійно-педагогічних обов'язків.

У ракурсі нашого дослідження коучингове портфоліо можна визначити як «портфель особистих досягнень», що визначає, яким чином і наскільки успішно здобувач освіти просувається власною траєкторією саморозвитку та набуває різні професійні компетентності. Коучингове портфоліо розглядаємо у вимірах педагога та здобувача освіти як їхню комунікативну цілісність. Це виявляється у з'ясуванні того, у якій мірі та як ефективно обидва суб'єкти освітнього процесу реалізують свої рольові функції та зусилля щодо підтримки, збереження і розвитку мотивації навчання; заохочення майбутнього вчителя до самостійності, з одного боку, та усвідомлення ним потреби розширювати свої можливості в навчанні і самонавчанні, з іншого; розвитку навичок рефлексивної оціночної та самооціночної діяльності; сформованості умінь ставити цілі та планувати й організувати персональну діяльність; сприяння індивідуалізації навчання студента та його потенційної самореалізації; сприяння особистій соціалізації здобувача освіти та його свідомій, цілеспрямованій самосоціалізації.

Для реалізації коучингового портфоліо на практиці може бути доцільним і ефективним застосування методу взаємної оцінки. Він формує досвід рефлексії і саморефлексії, який дозволяє студентові неупереджено визначити результати власної праці та діяльності іншої особи, зокрема викладача, вчить визнавати власні помилки і успіхи, підвищує і стимулює готовність і здатність самостійно вибудовувати траєкторію власного життя, брати відповідальність за своє життя і життя країни.

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

Коучинг як своєрідна міждисциплінарна багатовимірна філософія і технологія формування і розвитку особистості довів свою ефективність у різних галузях суспільного життя. Застосування коучингу як чинника та інструмента розвитку вищої школи і вдосконалення професійної педагогічної освіти предметно виявляється у взаємопов'язаних аспектах, що стосуються парадигми суб'єкт-суб'єктних діалогових стосунків у діаді «студент – викладач», формування в учасників освітнього процесу коучингової компетентності, використання коучингових методів і технік для особистісного і професійного зростання здобувача освіти та портфоліо досягнень для рефлексії і саморефлексії успіхів і невдач на шляху саморозвитку. Тож філософія і технологія коучингу мають значні потенційні можливості у формуванні компетентного і конкурентоздатного педагога.

Актуалізуємо доцільність проведення комплексного дослідження коучингу як освітньо-педагогічного феномену для його цілісної структуризації та виявлення потенційних можливостей щодо розв'язання широкого спектру завдань професійної підготовки майбутніх фахівців.

### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

- Аткінсон, М., & Рає Т. Чойс. (2009). Пошаговая система: Наука и искусство коучинга / пер. с англ. Київ: Companion Group.
- Відлацька, О. (2018). Педагогічний коучинг як технологія професійного розвитку керівника гуртка в системі позашкільної освіти: методичний посібник. Кам'янець-Подільський: Науково-методичний відділ ЦДЮТ.
- Голвей, Т. (2005). Работа как внутренняя игра / пер. с англ. Москва: Альпина Бизнес Букс.
- Голяд, І. С., & Чернова, Т. Ю. (2017). Роль коучингової компетентності педагога у розкритті потенціалу суб'єкта освітнього процесу. Наук. часоп. НПУ імені М. П. Драгоманова. Сер. 13. Проблеми трудової та професійної підготовки, 8, 20-25.
- Горук, Н. (2015). Коучинг як ефективна технологія формування самоосвітньої компетентності студентів. Проблеми підготовки сучасного вчителя, 11, 99-105.



- Максимов, В. Е. (2004). Коучинг от А до Я. Возможно все. Санкт-Петербург: Речь.
- Парслоу, Е., & Рей, М. (2003). Коучинг в обучении. Практические методы и техники. Санкт-Петербург: Питер.
- Поберезька, Г. Г. (2017). Коучинг як педагогічна технологія студентоцентричного навчання у ВНЗ. Технологія і техніка друкарства, 4, 99–107.
- Романова, С. М. (2010). Коучинг як нова технологія в професійній освіті. Вісник Національного авіаційного університету. Сер. Педагогіка. Психологія, 3, 83–86.
- Уйтмор, Дж. (2005). Коучинг высокой эффективности. / пер. с англ. Москва: Международная академия корпоративного управления и бизнеса.
- Шевчук, С.П., & Шевчук, О.С. (2016). Коучинг як метод навчання студентів у контексті реформування вищої освіти України. Наук. праць. Чорномор. держ. у-ту ім. П. Могили. Сер.: Педагогіка, 269(257), 62-65.

#### REFERENCES

- Atkinson, M., & Rae T. Chois. (2009). Poshahovaia systema: Nauka i iskusstvo kouchynha / per. s anhl. Kyiv: Companion Group.
- Vidlatska, O. (2018). Pedahohichni kouchynh yak tekhnolohiia profesiinoho rozvytku kerivnyka hurtka v systemi pozashkilnoi osvity: metodychnyi posibnyk. Kamianets-Podilskyi: Naukovo-metodychnyi viddil TsDIuT.
- Holvy, T. (2005). Rabota kak vnutrenniaia igra / per. s anhl. Moskva: Alpyna Byznes Buks.
- Holiad, I. S., & Chernova, T. Yu. (2017). Rol kouchynhovoї kompetentnosti pedahoha u rozkrytti potentsialu subiekta osvithnoho protsesu. Nauk. chasop. NPU imeni M. P. Drahomanova. Ser. 13. Problemy trudovoi ta profesiinoi pidhotovky, 8, 20-25.
- Horuk, N. (2015). Kouchynh yak efektyvna tekhnolohiia formuvannia samoosvitnoi kompetentnosti studentiv. Problemy pidhotovky suchasnoho vchytelia, 11, 99-105.
- Maksymov, V. E. (2004). Kouchynh ot A do Ya. Vozmozhno vse. Sankt-Peterburh: Rech.
- Parslou, E., & Rei, M. (2003). Kouchynh v obuchenyy. Praktycheskiye metody i tekhnuky. Sankt-Peterburh: Piter.
- Poberezka, H. H. (2017). Kouchynh yak pedahohichna tekhnolohiia studentotsentrychnoho navchannia u VNZ. Tekhnolohiia i tekhnika drukarstva, 4, 99–107.
- Romanova, S. M. (2010). Kouchynh yak nova tekhnolohiia v profesiinii osviti. Visnyk Natsionalnogo aviatsiinoho universytetu. Ser. Pedahohika. Psykholohiia, 3, 83–86.
- Uytmor, Dzh. (2005). Kouchynh vysokoi efektyvnosti. / per. s anhl. Moskva: Mezhdunarodnaia akademyia korporativnoho upravleniia i biznesa.
- Shevchuk, S.P., & Shevchuk, O.S. (2016). Kouchynh yak metod navchannia studentiv u konteksti reformuvannia vyshchoi osvity Ukrainy. Nauk. prats. Chornomor. derzh. u-tu im. P. Mohyly. Ser.: Pedahohika, 269(257), 62-65.

*Статтю подано до редколегії* 25.08.2019 р.

*Рекомендовано до друку* 02.09.2019 р.





**Арина Харківська,**

аспірант,  
Українська інженерно-педагогічна академія,  
(м. Харків, Україна)

**Aryna Kharkivska,**

graduate student,  
Ukrainian engineer-pedagogical academy,  
(Kharkov, Ukraine)  
*kharkivska21@gmail.com*  
ORCID ID 0000-0003-3411-2847

**УДК 378.372.035(045)**

## **МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ МАГІСТРАТУРИ**

**Анотація.** На основі аналізу науково-педагогічної та спеціальної літератури у статті обґрунтовано сутність поняття «комунікативна культура майбутнього вихователя закладу дошкільної освіти».

Зосереджено увагу на тому, що для розвитку комунікативної культури майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти в умовах магістратури доцільно використовувати наступні методологічні підходи, а саме: дитиноцентристський, системний, андрагогічний, діяльнісний, лінгводидактичний, культурологічний. Доведено, що врахування зазначених підходів сприятиме розвитку комунікативної культури майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти в умовах магістратури, а також розвитку у них відповідних компетентностей, набуття необхідних знань, особистісних комунікативних якостей і вмінь із метою формування висококваліфікованого та конкурентоздатного фахівця на міжнародному ринку праці.

**Ключові слова:** комунікативна культура, майбутній вихователь закладу дошкільної освіти, дитиноцентристський підхід, системний підхід, андрагогічний підхід, діяльнісний підхід, лінгводидактичний підхід, культурологічний підхід.

## **METHODOLOGICAL APPROACHES TO THE DEVELOPMENT OF COMMUNICATIVE CULTURE OF FUTURE EDUCATORS OF PRE-SCHOOL EDUCATION IN THE MAGISTRACY**

**Abstract.** Based on the analysis of scientific-pedagogical and special literature, the author substantiates the essence of the concept of "communicative culture of the future preschool teacher". It is proved that for the development of communicative culture of future preschool teachers in the conditions of magistracy it is expedient to use the following methodological approaches. The child-centered approach focuses the educational process on the development of the communicative culture of future preschool educators, which provides the conditions for the development of cognitive interest of students in the world of preschool childhood, motives for pedagogical interaction and understanding with children, valuable human interaction who has certain rights to be recognized by future caregivers; professionals who are able to penetrate the world of feelings and emotions, ready to accept the views of children, showing confidence, respect and tolerance.

Taking into account the systematic approach allows analyzing the process of development of communicative culture of future preschool teachers, but does not provide knowledge on the basis of which principles it is necessary to build the educational process, what content, forms and methods to fill it.

The value of the andragogical approach is that it implies the need to determine the content, forms and methods of development of communicative culture of future educators in the conditions of magistracy, which largely correspond to adult learning, encourage critically to assess the level of their professional knowledge, skills, skills, promote the development of its culture.

Taking into account the activity approach as a theoretical and methodological basis for the study of the development of communicative culture of future preschool educators is determined by the fact that it allows to determine the components of the system of development of communicative culture of future teachers, their procedural regularity, enables such organization of the process of development of communicative education, involves constant communication between teachers and students.

The use of the linguo-didactic approach as a theoretical and methodological basis for the study of the development of communicative culture of future preschool educators directs the study to take into account the system-forming position of language as a general personality trait that determines the spiritual, intellectual, linguistic development of a future educator.

The cultural approach directs the educational process to the development of the communicative culture of future preschool educators, which provides the creation of conditions for the formation and development of communicative personality of future educators, able to build subject-subject relationships, optimally use the means of communication according to age-



psychologists and individuals features of the interlocutor, follow the etiquette rules in communication, as well as capable of cultural self-development and successful professional self realization in professional activity.

**Keywords:** communicative culture, future preschool teacher, child-centered approach, systemic approach, andragogical approach, activity approach, lingvodidactic approach, cultural approach.

## ВСТУП

**Постановка проблеми.** Проблема розвитку комунікативної культури майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти, як однієї з якостей розвиненої особистості, необхідної для майбутньої інноваційної, освітньої, виховної, розвивальної, комунікативної, управлінської, моніторингової, адміністративної, фінансово-економічної, соціальної, психологічної діяльності педагога, залишається актуальною на сучасному етапі розвитку суспільства, оскільки ефективність педагогічної взаємодії між суб'єктами освітнього процесу залежить від умінь встановлювати ділові й особистісні відносини, орієнтуватися в різних комунікативних стандартних і нестандартних ситуаціях, визначати оптимальні шляхи подолання комунікативних проблем і розбіжностей, враховувати індивідуальні особливості дітей, їх батьків, педагогічного колективу.

«Проблема освіти виходить на передній план у зв'язку зі становленням нового типу суспільних відносин ..... Наразі в Україні склалася суперечлива ситуація між вимогами суспільства до фахівця, з одного боку, і реальним рівнем його підготовки у вищих навчальних закладах – з іншого» (Харківська А., 2009, с. 411–420).

Отже, комунікативна культура є необхідною складовою професійної підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти, бо недостатній рівень сформованості та розвитку комунікативних якостей, знань, умінь і навичок суттєво знизить їх майбутню професійну придатність. Тому перед закладами вищої педагогічної освіти стоїть завдання створити оптимально сприятливі умови для підвищення рівня комунікативної культури майбутніх фахівців.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблему розвитку комунікативної культури майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти в умовах магістратури ми розглядаємо в контексті професійної підготовки, теоретичне підґрунтя якої визначено в таких аспектах: загальні питання вдосконалення змісту підготовки майбутніх вихователів дошкільної освіти (Л. Тудор, Л. Артемова, Г. Беленька та інші); особливості підготовки майбутніх вихователів дошкільної освіти в різних країнах (М. Хмелак, Ю. Водопівець Дж. Ейнарсдоттір, А. Хаясі та інші); міжнародні тенденції в підготовці фахівців дошкільної освіти (Ю. Балахович, К. Новак-Фабриковські, С. Збронг); формування ключових компетентностей майбутніх педагогів дошкільної освіти (П. Віліамс, Т. Вуорінен, К. Петровиця, А. Сандберг, С. Шерідан). Натомість, розвиток комунікативної культури майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти в умовах магістратури ще не став предметом окремого дослідження.

**МЕТА І ЗАВДАННЯ ДОСЛІДЖЕННЯ:** обґрунтувати доцільність використання дитиноцентристського, системного, андрагогічного, діяльнісного, лінгводидактичного, культурологічного методологічних підходів до розвитку комунікативної культури майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти в умовах магістратури.

## МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ

Для розв'язання поставлених у статті завдань використано системний і порівняльний аналіз: філософської, педагогічної, психологічної, спеціальної літератури, довідкової, навчально-методичної та інструктивно-нормативної документації з метою вивчення стану розробки дослідження та з'ясування методологічних підходів до розвитку комунікативної культури майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти в умовах магістратури.

## РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ

Професійна діяльність вихователя пов'язана з необхідністю постійного спілкування з дорослими та дітьми, різними за індивідуально-психологічними характеристиками, готовністю вступати в контакт. Особливості професії вихователя вимагають від педагога високого рівня його комунікативної культури.

Багатоаспектність і багатофункціональність процесу розвитку комунікативної культури майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти в умовах магістратури потребує дослідження на підставі комплексу підходів, що доповнюють один одного. У зв'язку з цим здійснення цілісного аналізу процесу розвитку комунікативної культури стає можливим у разі використання сукупності методологічних підходів: дитиноцентристського, системного, андрагогічного, діяльнісного, лінгводидактичного та культурологічного.

В. Кремінський стверджує: «Є необхідність якомога більше наблизити навчання і виховання кожної дитини до її сутності, конкретних здібностей, майбутньої життєвої траєкторії людини. Це явище я називаю дитиноцентризмом в освіті» (Кремень В., 2009, с. 1–6.)

Погоджуючись із І. Луценко, наголошуємо, що дитиноцентристський підхід спрямовує вихователів на встановлення суб'єкт-суб'єктних відносин із дітьми дошкільного віку, взаємодію з ними як з рівноправними учасниками освітнього процесу, що передусім проявляється в організації комунікативно-мовленнєвої діяльності дошкільників (Луценко І., 2015, с. 5–10).

Отже, дитиноцентристський підхід орієнтує освітній процес на розвиток комунікативної культури майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти, що передбачає створення умов для розвитку пізнавального інтересу студентів до світу дошкільного дитинства, мотивів педагогічної взаємодії та взаєморозуміння з дітьми, ціннісного ставлення до дитини як суб'єкта спілкування та педагогічної взаємодії, який володіє певними правами, що мають бути визнані майбутніми вихователями; фахівців, здатних проникнути у світ почуттів і переживань, готових прийняти погляди дітей, виявляючи довіру, повагу і толерантність.



Комунікативна культура майбутнього вихователя закладу дошкільної освіти є складною системою, тому аналіз її сутності, структури, компонентів, функціонування та розвитку можливий тільки з позицій системного підходу.

Застосування системного підходу як теоретико-методологічної основи дослідження передбачає необхідність: розглянути процес розвитку комунікативної культури майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти як складну педагогічну систему; визначити особливості та структуру цього процесу; виділити структурні компоненти розвитку комунікативної культури майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти; теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити модель розвитку комунікативної культури майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти.

Із позиції системного підходу комунікативну культуру майбутнього вихователя можна визначити як елемент цілісної системи особистісних якостей майбутнього вихователя, системоутворювальним компонентом якої є розвиток комунікативної культури майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти в умовах магістратури.

Урахування системного підходу дозволяє проаналізувати процес розвитку комунікативної культури майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти, але не передбачає отримання знань про те, на підставі яких саме принципів потрібно будувати освітній процес, яким змістом, формами та методами його наповнити. Тому вивчення зазначеної проблеми необхідно доповнити особистісним контекстом її розгляду з урахуванням андрагогічного підходу.

В «Українському педагогічному словнику» визначено сутність андрагогіки: «Це педагогіка дорослих, одна з педагогічних наук, яка займається дослідженням проблем освіти, самоосвіти й виховання дорослих» (Гончаренко С., 1997, с. 375)

Отже, значення андрагогічного підходу полягає в тому, що він передбачає необхідність визначити зміст, форми та методи розвитку комунікативної культури майбутніх вихователів в умовах магістратури, які значною мірою відповідають навчанню дорослої людини, спонукають критично оцінити рівень своїх професійних знань, умінь, навичок, сприяють розвитку її комунікативної культури.

Комунікативна культура майбутнього вихователя може виражатися в його повсякденному житті та професійній діяльності у процесі взаємодії з об'єктами освітнього процесу закладу дошкільної освіти. Тому застосування діяльнісного підходу дозволяє всебічно розглядати розвиток комунікативної культури та здійснювати аналіз цієї культури у процесі професійно-комунікативної діяльності.

О. Беляк стверджує, що сутність діяльнісного підходу полягає у створенні необхідних умов для стимулювання позитивного потенціалу майбутніх вихователів, відкритості до нових знань, досвіду, постійного розвитку, а найголовніше – отримання задоволення від власного самовдосконалення, праці в закладі дошкільної освіти, розвитку професійних знань і умінь, професійно значущих особистісних здібностей. Діяльнісний підхід лежить в основі будь-якої діяльності, в тому числі професійно-комунікативної (Беляк О., 2011, с. 76-81).

Професійно-комунікативна діяльність у галузі дошкільної освіти визначається як багаторівнева система, що має множинну характеристик, зокрема: цілісність, структурність, ієрархічність, усвідомленість, предметність, суб'єктність; визначення потреб, мотивів, мети, функцій, засобів і дій, результату.

Урахування діяльнісного підходу як теоретико-методологічної основи дослідження розвитку комунікативної культури майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти зумовлено тим, що він дозволяє визначити компоненти системи розвитку комунікативної культури майбутніх педагогів, їх процесуальну закономірність, уможливорює таку організацію процесу розвитку комунікативної культури майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти, що передбачає постійну комунікативну взаємодію викладачів і студентів.

Обов'язковим елементом комунікативної культури майбутнього вихователя закладу дошкільної освіти є вільне володіння державною та іноземною мовами. Майбутній педагог у професійній діяльності повинен чітко та лаконічно викладати матеріал, спираючись на великий словниковий запас, володіти логікою та синтаксисом мови, правильно використовувати необхідні стилістичні засоби, розрізняти особливості усного й писемного мовлення, знаходити та реалізовувати адекватні форми викладу матеріалу, включаючи образність, виразність мови, інтонацію, силу необхідного звучання. Лінгвістична наука досить повно описує походження, будову мови, принципи її функціонування в суспільстві. У зв'язку з цим, щоб розвинути комунікативну культуру майбутнього вихователя закладу дошкільної освіти, необхідно звернутися до лінгводидактичного підходу.

А. Богуш і Н. Гавриш визначають лінгводидактику як педагогічну галузь науки, що досліджує закономірності розвитку мовлення особистості; специфіку педагогічної діяльності, спрямовану на формування мовленнєвих навичок особистості; засоби, форми, методи та прийоми навчання рідної або іноземної мови (Богуш А., Гавриш Н., 2015).

Отже, використання лінгводидактичного підходу як теоретико-методологічної основи дослідження розвитку комунікативної культури майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти спрямовує дослідження на врахування системоутворювальної позиції мови як загальної властивості особистості, що зумовлює духовний, інтелектуальний, мовний розвиток майбутнього вихователя закладу дошкільної освіти.

Комунікативна культура майбутнього вихователя закладу дошкільної освіти є культурологічним феноменом, тому для його дослідження вважаємо за доцільне звернутися до методології культурологічного підходу.

І. Бех розуміє культурологічний підхід як «цілеспрямований, побудований на наукових засадах процес прилучення особистості до культури, в ході якого здійснюється передача багатовікового людського досвіду (теоретичного, ціннісного, практичного) від покоління до покоління і розвиток його відповідно до сучасних реалій» (Бех І., 2002, с. 143–156).

Реалізація культурологічного підходу, з одного боку, сприяє збереженню та розвитку загальної базової культури в цілому, а з іншого – створює сприятливі можливості для розвитку в майбутніх вихователів саме комунікативної



культури. Застосовуючи культурологічний підхід, можна виявити культурну зумовленість досліджуваного нами явища, сутнісні характеристики комунікативної культури майбутніх вихователів, виділити структуру, визначити зміст, форми, методи та засоби розвитку комунікативної культури.

Отже, культурологічний підхід спрямовує освітній процес на розвиток комунікативної культури майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти, що передбачає створення умов для формування та розвитку комунікативної особистості майбутніх вихователів, здатних будувати суб'єкт-суб'єктні взаємини, оптимально використовувати засоби комунікації відповідно до вікових та індивідуально-психологічних особливостей співрозмовника, дотримуватися етикетних правил у спілкуванні, а також здатних до культурного саморозвитку та успішної професійної самореалізації у професійній діяльності.

### ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

У контексті європейської інтеграції, яка відкриває шлях до активного міжнародного співробітництва у сфері дошкільної освіти, особливого значення набуває розширення міжнародних, професійних контактів із різними категоріями дітей дошкільного віку, батьками дітей, колегами, адміністрацією, партнерами закладу дошкільної освіти, органами управління й самоврядування та формування і розвиток комунікативної культури педагога. Вирішення зазначеної наукової проблеми може бути успішно здійснено, якщо в якості теоретико-методологічного підґрунтя розвитку комунікативної культури майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти в умовах магістратури виступить синтез таких підходів: дитиноцентристського, системного, андрагогічного, діяльнісного, лінгводидактичного та культурологічного.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

- Беляк, О. М. (2011). Діяльнісний підхід до розвитку комунікативних якостей мовлення. Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського, 11–12, 76–81.
- Бех, І. Д. (2002). Особистісно-орієнтована модель виховання як науковий конструкт. Психолого-педагогічні проблеми сільської школи: збірник наукових праць, 3, 143–156.
- Богущ, А. М., Гавриш, Н. В. (2015). Дошкільна лінгводидактика: Теорія і методика навчання дітей рідної мови в дошкільних навчальних закладах: підручник. Вид. 2-ге, доповнене / За ред. А. М. Богущ. Київ: Видавничий Дім «Слово».
- Гончаренко, С. У. (1997). Український педагогічний словник. Київ.
- Кремень, В. (2009). Про «Дитиноцентризм», або Чому освіта України потребує структурних змін. День: щоденна всеукраїнська газета, 210 (3130), 19 листопада, 1–6. URL: <https://day.kyiv.ua/uk/article/cuspilstvo/pro-ditinoctrizm>
- Луценко, І. (2015). Спілкуємося на рівних. Організація комунікативно-мовленнєвої діяльності дошкільнят на засадах дитиноцентризму. Дошкільне виховання, 1, 5–10.
- Харківська, А. А. (2009). Формування інформатичної компетентності майбутнього вчителя-інформатики у педагогічному ВНЗ. Проблеми інженерно-педагогічної освіти: зб. наук. пр. / відп. ред. Брюханова Н. О. Харків: УІПА.

### REFERENCES

- Bieliak, O. M. (2011). Diialnisnyi pidkhdid do rozvytku komunikatyvnykh yakosteï movlennia. Naukovyi visnyk Pivdenoukrajinskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu im. K. D. Ushynskoho, 11–12, 76–81.
- Bekh, I. D. (2002). Osobystisno-orientovana model vykhovannia yak naukovyi konstrukt. Psyholoho-pedahohichni problemy silskoi shkoly: zbirnyk naukovykh prats. Kyiv, 3, 143–156.
- Bohush, A. M., Havrysh, N. V. (2015). Doshkilna lnhvodydaktyka: Teoriia i metodyka navchannia ditei ridnoi movy v doshkilnykh navchalnykh zakladakh: pidruchnyk. Vyd. 2-he, dopovnene/Za red. A. M. Bohush. Kyiv: Vydavnychi Dim «Slovo».
- Honcharenko, S. U. (1997). Ukrainnyi pedahohichni slovnyk. Kyiv.
- Kremen, V. (2009). Pro «Dytynotsentryzm», abo Chomu osvita Ukrainy potrebuie strukturnykh zmin. Den: shchodenna vseukrajinska hazeta, 210 (3130). 19 lystopada, 1–6. Retrieved from: <https://day.kyiv.ua/uk/article/cuspilstvo/pro-ditinoctrizm>
- Lutsenko, I. (2015). Spilkuiemosia na rivnykh. Orhanizatsiia komunikatyvno-movlennievoi diialnosti doshkilniat na zasadakh dytynotsentryzmu. Doshkilne vykhovannia, 1, 5–10.
- Kharkivska, A. A. (2009). Formuvannia informatychnoi kompetentnosti maibutnoho vchytelia-informatyky u pedahohichnomu VNZ. Problemy inzhenerno-pedahohichnoi osvity: zb. nauk. pr. / vidp. red. Briukhanova N. O. Kharkiv: UIPA.

Статтю подано до редколегії 26.08.2019 р.  
Рекомендовано до друку 12.10.2019 р.





## Розділ V. ПРОБЛЕМИ НАВЧАННЯ І ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ У ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ ГІРСЬКИХ РЕГІОНІВ

doi: 10.15330/msuc.2019.21.92-97

**Олеся Власій,**

кандидат технічних наук, доцент кафедри математики та інформатики і методики навчання, ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника» (м. Івано-Франківськ, Україна)

**Olesia Vlasii,**

PhD, Associate Professor,  
Department of Mathematics and Informatics  
and Methods of Teaching,  
Vasyl Stefanyk Precarpathian National University  
(Ivano Frankivsk, Ukraine)  
*olesia.vlasii@pnu.edu.ua*  
ORCID ID 0000-0001-7310-9611

**Олег Довгий,**

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

**Oleg Dovgij,**

Ph.D.( Physical and Mathematical), Associate Professor  
of Department of Primary Education Pedagogy,  
Vasyl Stefanyk Precarpathian National University  
(Ivano-Frankivsk, Ukraine)  
*olegdovgij@gmail.com*  
ORCID ID 0000-0002-9718-3442

УДК 371.64/.69

### ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ЛОГІЧНОГО МИСЛЕННЯ УЧНІВ ЗА УМОВ ІНФОРМАТИЗАЦІЇ ОСВІТИ

**Анотація.** Стаття присвячена дослідженню актуальної проблеми розвитку логічного мислення школярів за умов інформатизації освіти. Метою дослідження є аналіз наявного стану проблеми формування логічного мислення учнів та пошук шляхів його розвитку за допомогою цифрових технологій. Завдання дослідження – проаналізувати роль і місце логічного мислення за умов цифрового суспільства, закордонні та вітчизняні електронні освітні ресурси для розвитку логічного мислення дітей різного віку; виокремити електронні освітні ресурси, які доцільно використовувати в освітньому процесі під час вивчення математики та інформатики; окреслити можливість реалізації логічних завдань засобами ІКТ. У результаті дослідження проаналізовано місце та роль логічного мислення за умов інформатизації освіти; обґрунтовано важливість розвитку логічного мислення для формування ключових компетентностей особистості XXI століття, зокрема математичної та інформаційно-цифрової; наведено огляд відкритих електронних освітніх ресурсів для розвитку логічного мислення дітей та дорослих; виокремлено електронні освітні ресурси, які доречно використовувати в освітньому процесі для розвитку логічного мислення та наведено приклади їх використання; окреслено перспективи подальших досліджень у цьому напрямі, які полягають в доладному аналізі особливостей процесу розроблення електронних освітніх ресурсів та пошуку можливостей для самостійного створення сучасними педагогами електронних освітніх ресурсів для розвитку логічного, творчого та креативного мислення учнів.



**Ключові слова:** логічне мислення, критичне мислення, математична компетентність, інформаційно-цифрова компетентність, електронний освітній ресурс.

## THE MAIN FEATURES OF DEVELOPING LOGICAL THINKING OF STUDENTS IN CONDITIONS OF EDUCATION DIGITALIZATION

**Abstract.** The article is devoted to research of the actual [problem of developing logical thinking of students in conditions of education digitalization. The aim of the research is analysis of the existing state of the problem of developing logical thinking of students and search of the ways of development of logical thinking using digital technologies. The main tasks of the present research are following: to analyze the role and place of logical thinking in a digital society; to analyze the available foreign and Ukrainian digital educational resources for the development of logical thinking of children of all ages; to separate the digital educational resources that could be used in the educational process in the study of mathematics and computer science; to analyze the possibilities of creating logical tasks using digital technologies. The main results of the research are follow: the place and role of logical thinking in the context of education digitalization is investigated; the place of logical thinking in the system of competence approach to studying in the New Ukrainian school is analyzed; the importance of the development of logical thinking for the formation of key competences of the person of the 21st century is established, in particular for mathematical and information-digital competencies; an overview of open e-learning resources for developing logical thinking of children and adults is presented; the digital educational resources that are appropriate to use in the educational process for the development of logical thinking are highlighted and examples of their using are given; there are given outlines prospects for further research in this area, which consist in a detailed analysis of the features of the process of developing digital educational resources and investigating ways of creating digital educational resources by modern creative educators for the development of logical and creative thinking of students.

**Keywords:** logical thinking, critical thinking, mathematical competence, information-digital competence, creating digital educational resource.

### ВСТУП

**Постановка проблеми.** Національна стратегія розвитку освіти України на період до 2021 року спрямовує діяльність педагогічних працівників і науковців на пошук альтернативних моделей організації навчання і формування безпечного освітнього середовища за умов інформатизації. Необхідними складниками нового освітнього середовища на всіх рівнях системи освіти стали цифрові технології, що зумовило появу нових вимог до всіх учасників освітнього процесу, особливо – до вчителя та учня (Власій О.О., Дудка О.М., 2019; Генсерук Г.Р., 2019). Однією з ключових компонент формули Нової української школи визначено «новий зміст освіти, оснований на формуванні компетентностей, потрібних для успішної самореалізації в суспільстві» (Бібік Н.М., 2018). У чинному законі України «Про освіту» визначено ключові компетентності, необхідні сучасній людині для успішної життєдіяльності, серед яких – математична та інформаційно-цифрова компетентності. Своєю чергою, одним зі складників математичної компетентності є культура логічного та алгоритмічного мислення, яка, без сумніву, відіграє одну із ключових ролей у формуванні свідомої, впевненої у своїх судженнях особистості, що вміє логічно мислити не лише в межах точних дисциплін, а й застосовує це вміння у будь-якій сфері своєї діяльності. Необхідним компонентом такого вміння є логічна грамотність, тобто деякий мінімум логічних знань та вмінь, необхідних для кожної інтелектуальної особистості. На необхідність володіння навичкою логічного мислення особистості у XXI ст. вказано у фреймворку цифрової компетентності громадян DigComp 2.0 (Vuorikari R., Punie Y., Carretero Gomez S., & Van den Brande G., 2016). Стрімка інформатизація суспільства та освіти змушує сучасних педагогів шукати нові шляхи формування логічного мислення учнів, залучаючи при цьому новітні інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ).

**МЕТА І ЗАВДАННЯ ДОСЛІДЖЕННЯ.** Метою дослідження є аналіз проблеми формування логічного мислення учнів та пошук шляхів його розвитку за допомогою цифрових технологій. Для досягнення мети потрібно розв'язати такі завдання: проаналізувати роль і місце логічного мислення за умов цифрового суспільства, закордонні та вітчизняні електронні освітні ресурси для розвитку логічного мислення дітей різного віку; виокремити електронні освітні ресурси, які доцільно використовувати в освітньому процесі під час вивчення математики та інформатики; окреслити можливість реалізації логічних завдань засобами ІКТ.

### РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ

Сьогодні у зв'язку із значним збільшенням потоку інформації активно ведеться робота над удосконаленням освітнього процесу, наближенням його до динамічних умов, у яких опинилося сучасне суспільство. Глобалізація та відкритість інформаційного простору уможливорює, з одного боку, зробити доступнішим та коротшим шлях до знань, а з іншого – ставить на цьому шляху багато перешкод у вигляді неякісної інформації та мережевої небезпеки. За таких умов сучасна особистість повинна вміти критично оцінювати та відбирати потрібну інформацію. Саме тут у нагоді стає вміння логічно мислити, яке сприяє здатності виокремлювати головні, сутнісні риси, виходити за межі чуттєвого досвіду і шляхом ланцюжка міркувань дає можливість виявити істотні риси об'єктивної діяльності, які не були б тільки предметом відчуття, сприйняття чи уявлення. Логічне мислення як форма абстрактного мислення дає змогу організувати процес ухвалення рішень таким чином, щоб, відштовхуючись від справжніх даних чуттєвого пізнання, отримати справжні сутнісні зв'язки. Інтелектуальна сфера – актуальне завдання сучасної освіти, необхідними складниками в розв'язанні якої є розвиток різних



типів мислення, зокрема критичного, креативного, алгоритмічного, теоретичного, пам'яті, уваги та ін., в основі яких, на нашу думку, лежить саме логічне мислення.

Актуальність проблеми розвитку логічного мислення учнів за умов цифрового суспільства визначається такими чинниками:

- соціальним замовленням суспільства на творчу особистість учня, випускника школи, який володіє логічним мисленням, здатний засвоювати, перетворювати і створювати нові способи організації своєї навчальної діяльності та генерувати нові ідеї;
- важливістю створення психолого-педагогічних умов, що сприяють розвитку логічного мислення учнів;
- потребою у виробленні цілісної педагогічної системи формування математичної та інформаційно-цифрової компетентності учнів;
- необхідністю визначення способу оптимальної взаємодії педагога і учнів як основи освітнього процесу.

Виокремлюємо навички, які формує логічне мислення і які, на нашу думку, особливо важливі за умов інформатизації:

- комунікативні навички (уміння зрозуміти поставлене запитання, сформулювати релевантну відповідь, прийняти позицію співрозмовника, знайти моменти розбіжностей і точки дотику чи збігу, конструктивно будувати діалог, формулювати й обґрунтовувати власну точку зору);
- навички роботи з інформацією (уміння простежити загальну логіку викладу, уміння виокремити основні смислові розділи і підрозділи та зрозуміти зв'язки між ними, аналізувати інформацію, отриману з різних джерел);
- навички організації мислення (уміння структурувати поставлене завдання, виокремлюючи і розподіляючи операції, необхідні для його розв'язання).

Усі ці навички формують загальну підготовленість учня на початковому етапі здобуття освіти до навчання взагалі, а відтак – до професійної діяльності за умов постійної необхідності швидко й ефективно здобувати нові знання в умовах зміни змісту і характеру його роботи.

Логічне мислення нерозривно пов'язане також із поняттям критичного мислення. Ідея використання критичного мислення в педагогічній практиці як методу, технології або особливої соціальної практики була викликана кризою системи освіти. Можна нічого не знати про критичне мислення, однак критична установка завжди присутня в наших міркуваннях. Критичне мислення визнане однією із ключових навичок людини XXI століття, яке дозволяє ухвалювати рішення тільки на основі ретельно обміркованих та незалежних міркувань (Naghparast M., Nasaruddin F.H., & Abdullah N., 2014). Нині критичне мислення викладається як навчальна дисципліна в ряді університетів США, Великобританії, Канади та інших країн. Зауважимо, що в Україні на освітній платформі Prometheus з 2017 року стає доступним курс «Критичне мислення для освітян», метою якого є опанування слухачами стратегії та процедури критичного мислення, ознайомлення з теорією та методикою навчання критичного мислення, що дасть змогу посилити методологічну підготовку педагога.

Сучасні діти за своєю природою аудіовізуали, тому вони запам'ятовують те, що чують, на 15%, бачать, на 25%, а при поєднанні цих процесів рівень запам'ятовування зростає до 65%. Логічні вправи істотно допомагають вчителю розвинути в учнів усі мисленнєві операції, пошуково-перетворювальний стиль мислення, виховати мотивацію досягнення успіху, необхідну кожному як у навчанні, так і в житті. Діти, які вивчають логіку, відрізняються від своїх однолітків глибшим розумовим розвитком, культурою мовлення, висловлюють думку мовними засобами чітко, точно, послідовно і переконливо, у них сформовані такі якості мислення, як самостійність, глибина думки, критичність, гнучкість, допитливість (Литвинова С. Г., & Тебенко О.В., 2014). Необхідним етапом активізації пізнавальної діяльності учнів стає розвиток логічного мислення і саме тому в навчальний процес необхідно включати відповідні завдання: логічні задачі, комбіновані завдання на тренування уваги, асоціативності й логічного мислення; задачі з інформаційним, економічним та природничим змістом, задачі-жарту, задачі-вірші, ребуси, головоломки, геометричні задачі, які дають змогу зацікавити дітей, сприяють розвитку дитини, розвивають пам'ять, увагу, уяву, логічне мислення, формують культуру мисленнєвої діяльності дитини.

Освітні можливості новітніх цифрових технологій, без сумніву, великі. Швидке поширення та доступність Інтернету призвели до потреби переосмислення форм і методів навчання з урахуванням відкритості інформаційного простору (Биков В., & Лещенко М., 2016). Реалізація концепції відкритої освіти розпочалася в Україні ще з 2008 року. Зростає кількість відкритих електронних ресурсів, які можна використати з освітньою метою (Ігнатенко О., & Перевозник В., 2016).

Питання використання електронних освітніх ресурсів (ЕОР) вивчали такі науковці, як О. Башмаков, І. Богданов, В. Биков, Ю. Горошко, А. Гуржій, М.І. Жалдак, В. Кухаренко, В. Лапінський, Н. Морзе, О. Співаковський, О. Спірін, Д. Чернилевський, О. Хуторський та ін.

Доступність ЕОР зумовив появу хмарних технологій, що уможливило втілити ідею створення єдиного інформаційного простору, що гарантував би доступ усіх педагогічних працівників, учнів і навіть батьків до якісної освіти (Литвинова С. Г., & Тебенко О.В., 2014). У зв'язку з цим є можливість широкого використання ЕОР для розвитку логічного мислення, пам'яті, уваги, уяви учнів середньостатистичних шкіл (Хрунь Н.П., 2017).

Життя дітей за умов інформаційного суспільства, де переважають мобільні технології, Інтернет, взаємодія та комунікація, призводить до необхідності перегляду змісту, цілей, форм, методів та засобів навчання. При цьому



ЕОР можуть стати потужним засобом розвитку логічного мислення учнів («Інтернет на користь: онлайн-ресурси для розвитку логічного мислення», 2018). На сьогодні є багато прикладів ЕОР, які спрямовані на розвиток логічного мислення в ігровій формі, причому світова практика показує, що кількість таких ресурсів постійно зростає, якість їх покращується, а аудиторія користувачів – розширюється. На важливість розвитку логічного мислення для сучасної людини вказує наявність комплексних електронних ресурсів, які дають змогу тренувати логіку мислення в будь-якому віці. Однією з причин такої потреби є вплив тих же цифрових технологій, який, зокрема, характеризується величезними обсягами інформації та зниженням концентрації уваги користувачів. Розглянемо ЕОР, які можна використовувати для розвитку логічного мислення школярів і не тільки їх.

MentalUP Educational Games (<https://www.mentalup.co>) – англomовний ресурс, який містить ігри, спрямовані на розвиток пам'яті, концентрацію уваги, візуалізацію тощо. На основі комплексного підходу цей ресурс сприяє розвитку різних форм мислення. Розробники наголошують на важливості розвитку логічного мислення як для старших користувачів, так і для дітей. Для використання функціоналу цього ресурсу користувачам необхідно зареєструватися, однак тільки 7 днів доступна безкоштовна версія. Аналогом розглянутого вище ресурсу можна вважати російськомовні розробки B-Trainika (<https://b-trainika.com/>) та 4Brain (<https://4brain.ru/logika/>), які подібні як за функціоналом, так і за можливістю користування.

LogicLike (<https://logiclike.com/>) – платформа для розвитку логіки в ігровій формі для дітей від 5 років та для дорослих: загадки, ребуси, головоломки, завдання, змагання, олімпіади і багато іншого. На платформі є можливість реєстрації користувачів з різними правами – учитель та учень, створення віртуального кабінету вчителя. Проте повноцінне використання функціоналу доступне лише за умови відповідної оплати.

Розвиткові логічного мислення часто призначають не тільки повністю цілий ресурс (<https://nazva.net/>), а просто виділяють його частину для більшого зацікавлення відвідувачів ресурсу: наприклад, задачі для розвитку нестандартного мислення (<https://newtonew.com/>), логічні загадки (<http://zagadki.org.ua/>), цікаві головоломки (<http://formula.co.ua/>, розділ «Цікавинки»), лайфхаки від експерта для тренування логічного мислення ([https://www.creativeschool.com.ua/logical\\_thinking/](https://www.creativeschool.com.ua/logical_thinking/)). Зауважимо, що дуже часто на таких ресурсах завдання не є динамічними чи інтерактивними, а подані в текстовому вигляді, а відповіді до них приховані та подані після умови.

Безумовно, розвиток логічного та критичного мислення учнів різного віку нерозривно поєднаний із вивченням математики (Стоянiна Л.О., 2018; Hasan Basri, & Abdur Rahman As'ari, 2018). Тому розглянемо ЕОР, які можна використовувати для розвитку логічного мислення учнів саме в такому аспекті.

Цікаво звернути увагу на Get the Math (<https://www.thirteen.org/get-the-math/>) – ресурс, призначений допомогти учням середньої та старшої школи розвивати навички алгебраїчного мислення для розв'язання реальних задач, на чому саме і базується компетентнісний підхід. Тут можна знайти застосування математики в музиці, дизайні, комп'ютерних іграх, спорті та ін.

Для розвитку математичної логіки варто використовувати такі навчальні ресурси ігрового характеру: Code.Org (<https://code.org/>), TouchDevelop ([www.touchdevelop.com](http://www.touchdevelop.com)), Mind Stick (<https://mindsticks.com/game>), які можна розглядати як комплексне рішення, що дає змогу вчителю створити інноваційне навчальне середовище для учнів від 9 до 14 років, яке сприятиме розвитку логіки, пам'яті, уваги, уяви учнів.

Перелічені вище ресурси можна використовувати ситуативно, під час розробки нестандартних навчальних занять чи позакласної роботи. Надалі звернемо особливо увагу на такі ЕОР, які розроблені відповідно до освітніх стандартів, що підтверджує можливість використання їх в освітньому процесі.

Prodigy (<https://www.prodigygame.com/blog/>) – орієнтована на освітні стандарти платформа для вивчення математики, якою користується 50 мільйонів учнів, викладачів та адміністраторів. Огляд ресурсів для розвитку математичного мислення на допомогу вчителю можна знайти на Math is Fun (<https://www.mathsisfun.com/>) – відкритому освітньому ресурсі, який містить інтерактивні завдання з різних розділів математики, що відповідають міжнародному стандарту Common Core Standards.

IXL (<https://www.ixl.com/>) – потужна освітня платформа, розроблена компанією IXL Learning, яка 1998 року опублікувала свій перший веб-сайт, який уможливив викладачам та учням створювати та обмінюватися індивідуальними навчальними матеріалами. Професійна команда розробників та бажання створити якісний освітній ресурс, який би відповідав вимогам сучасної освіти, зробила IXL однією з найпопулярніших англomовних освітніх платформ для дітей, яка поєднує в собі традиційні методики навчання із новітніми видами комп'ютерного навчання. Зокрема, розділ для вивчення математики пропонує десятки тисяч інтерактивних вправ для дітей від дошкільного віку до учнів старшої школи з усіх розділів математики.

Своєрідним аналогом IXL в Україні стала освітня платформа Learning.ua (<https://learning.ua/>), яка стартувала порівняно зовсім недавно (2016 р.), її мета – відкритість найновішим технологіям в освіті та в інформаційних технологіях і фокусування на довгострокових стосунках з учнями, учителями та батьками. Варто зауважити, що програми навчання відповідають вимогам Міністерства освіти і науки України та міжнародним стандартам Common Core. Це дуже важливий критерій у доборі відкритих ЕОР для процесу навчання. На сьогодні містить завдання з математики для дітей від дошкільного віку до 9-го класу. На платформі передбачена реєстрація користувачів з різними правами – учні, вчителі, батьки, однак безкоштовний доступ до ресурсів обмежений, повноцінний функціонал доступний лише за умови платної підписки.





Розглянемо ресурси, які не тільки містять інтерактивних логічних завдань, але дають змогу розробляти нові. До прикладу, усевітньо відомий ресурс LearningApps (<https://learningapps.org/>), який містить десятки шаблонів для розробки навчальних завдань, зокрема і на логіку. На рис. 1 зображено фрагмент вікторини з розв'язування логічних задач з використанням LearningApps, а на рис. 2 – поєднання можливостей двох сервісів – для створення ребусів (<http://rebus1.com/ua/>) та вікторин (<https://learningapps.org/>).

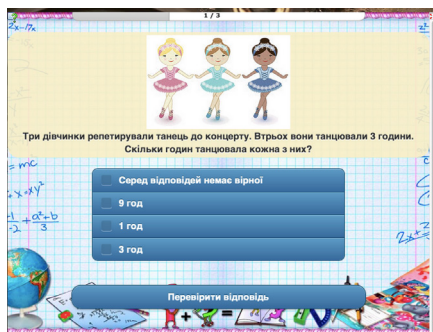


Рис. 1. Приклад завдання логічної вікторини на сервісі LearningApps.

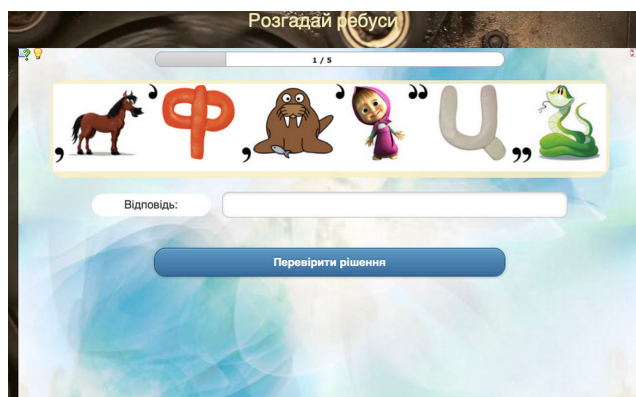


Рис. 2. Приклад поєднання можливостей двох сервісів

На поданих рисунках наведено шаблонні приклади із використанням LearningApps та Rebus, водночас ці сервіси мають потужний функціонал для розробки різноманітних логічних завдань, що стане чудовим інструментом для креативного педагога.

### ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

Логічне мислення відіграє особливу роль для формування життєво необхідних навичок особистості за умов функціонування цифрового суспільства. Розвиток логічного мислення нерозривно пов'язаний із розвитком творчого та критичного мислення, а також є складником ключових компетентностей учнів, які повинні формувати сучасна школа. Відкритість інформаційного простору робить доступним використання електронних освітніх ресурсів для розвитку логічного мислення, поєднуючи звичне бажання пізнання чогось нового з ігровою формою навчання. Наявність електронних освітніх ресурсів, розроблених відповідно до стандартів освіти (як вітчизняних, так і міжнародних), сприяє імплементації інноваційних форм навчання в освітній процес. Пошук можливостей самостійного створення педагогами електронних освітніх ресурсів для розвитку логічного, творчого та критичного мислення із урахуванням особливостей навчання в конкретних умовах є актуальною проблемою, на розв'язання якої будуть спрямовані наші подальші дослідження в цьому напрямі.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

- Биков, В., & Лещенко, М. (2016). Цифрова гуманістична педагогіка відкритої освіти. Теорія і практика управління соціальними системами, 4. 115-130. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Tipuss\\_2016\\_4\\_13](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Tipuss_2016_4_13)
- Бібік, Н.М. (Ред.) (2018). Нова українська школа: порадник для вчителя. Київ : Літера ЛТД. URL: <https://cutt.ly/VrtHmzm>
- Власій, О.О., & Дудка, О.М. (2019). Шляхи формування інформаційно-цифрової компетентності учасників освітнього процесу, Open educational e-environment of modern University, special edition. 383-397. doi: <https://doi.org/10.28925/2414-0325.2019s35>
- Генсерук, Г.Р. (2019). Цифрова компетентність як одна із професійно значущих компетентностей майбутніх учителів. Open educational e-environment of modern University, 6. 8-16. doi: [10.28925/2414-0325.2019s](https://doi.org/10.28925/2414-0325.2019s)



- Ігнатенко, О., & Перевозник, В. (2016). Електронні освітні ресурси як невід'ємна складова освітнього процесу. *Освіта. Технікуми. Коледжі*, 3,4 (41). URL: <https://cutt.ly/zruoXqw>
- Інтернет на користь: онлайн-ресурси для розвитку логічного мислення. (2018). URL: <https://cutt.ly/xrupeaW>
- Литвинова, С. Г., & Тебенко, О.В. (2014). Хмарні технології – нова парадигма у розвитку логічного мислення та пам'яті учнів середньої школи. *Комп'ютер у школі та сім'ї*, 1. 38-42. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/komp\\_2014\\_1\\_10](http://nbuv.gov.ua/UJRN/komp_2014_1_10).
- Стоянiна, Л.О. (2018). Шляхи формування математичної компетенції учня. *World Science*, 2(30), Vol.4. 60-63.
- Хрунь, Н.П. (2017) Сучасні технології формування логіки та інформаційної компетентності в учнів. URL: <https://cutt.ly/Erupio6>
- Haghparrast, M., Nasaruddin, F., & Abdullah, N. (2014). Cultivating Critical Thinking Through E-learning Environment and Tools: A Review. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 129 . doi: 10.1016/j.sbspro.2014.03.710
- Hasan Basri, & Abdur Rahman As'ari (2018). Improving The Critical Thinking Ability of Students to Solve Mathematical Task. *Jurnal Ilmiah Pendidikan Matematika*, 7(1). 13-21. doi: 10.25273/jipm.v7i1.3013
- Vuorikari, R., Punie, Y., Carretero Gomez S., & Van den Brande, G. (2016). *DigComp 2.0: The Digital Competence Framework for Citizens. Update Phase 1: The Conceptual Reference Model*. Luxembourg Publication Office of the European Union. EUR 27948 EN. doi:10.2791/11517

## REFERENCES

- Bykov, V., & Leshchenko, M. (2016). *Cyfrova ghumanistychna pedagoghika vidkrytoji osvity. Teorija i praktyka upravlinnja socialnyny systemamy*, 4. 115-130. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Tipuss\\_2016\\_4\\_13](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Tipuss_2016_4_13)
- Bibik, N.M. (Red.) (2018). *Nova ukrajinsjka shkola: poradnyk dlja vchytelja*. Kyjiv : Litera LTD. URL: <https://cutt.ly/VrtHmz>
- Vlasij, O.O., & Dudka, O.M. (2019). Shljakhy formuvannja informacijno-cyfrovoji kompetentnosti uchasnykiv osvitnjogho procesu, *Open educational e-environment of modern University, special edition*. 383-397. doi: <https://doi.org/10.28925/2414-0325.2019s35>
- Ghenseruk, Gh.R. (2019). *Cyfrova kompetentnistj jak odna iz profesijno znachushhykh kompetentnostej majbutnikh uchyteliv*. *Open educational e-environment of modern University*, 6. 8-16. doi: 10.28925/2414-0325.2019s.
- Ighnatenko, O., & Perevoznik, V. (2016). Elektronni osvitni resursy jak nevid'jemna skladova osvitnjogho procesu. *Osvita. Tekhnikumy. Koledzhi*, 3,4 (41). URL: <https://cutt.ly/zruoXqw>
- Internet na korystj: onlajn-resursy dlja rozvytku loghichnogho myslennja. (2018). URL: <https://cutt.ly/xrupeaW>
- Lytynova, S. Gh., & Tebenko, O.V. (2014). Khmarni tekhnologhiji – nova paradyghma u rozvytku loghichnogho myslennja ta pam'jati uchniv serehdnjoji shkoly. *Komp'juter u shkoli ta sim'ji*, 1. 38-42. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/komp\\_2014\\_1\\_10](http://nbuv.gov.ua/UJRN/komp_2014_1_10).
- Stojanina, L.O. (2018) Shljakhy formuvannja matematychnoji kompetenciji uchnja. *World Science*, 2(30), Vol.4. 60-63.
- Khrunj, N.P. (2017) Suchasni tekhnologhiji formuvannja loghiky ta informacijnoji kompetentnosti v uchniv. URL: <https://cutt.ly/Erupio6>
- Haghparrast, M., Nasaruddin, F., & Abdullah, N. (2014). Cultivating Critical Thinking Through E-learning Environment and Tools: A Review. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 129 . doi: 10.1016/j.sbspro.2014.03.710
- Hasan Basri, & Abdur Rahman As'ari (2018). Improving The Critical Thinking Ability of Students to Solve Mathematical Task. *Jurnal Ilmiah Pendidikan Matematika*, 7(1). 13-21. doi: 10.25273/jipm.v7i1.3013
- Vuorikari, R., Punie, Y., Carretero Gomez S., & Van den Brande, G. (2016). *DigComp 2.0: The Digital Competence Framework for Citizens. Update Phase 1: The Conceptual Reference Model*. Luxembourg Publication Office of the European Union. EUR 27948 EN. doi:10.2791/11517

*Статтю подано до редколегії* 18.09.2019 р.

*Рекомендовано до друку* 11.10.2019 р.

**Оксана Ворощук,**

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

**Oksana Vorochshuk,**

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Vasyl Stefanyk Precarpathian National University (Ivano-Frankivsk, Ukraine)  
*oksanavorochshuk@gmail.com*  
ORCID 0000-0003-0835-544X

**Галина Лемко,**

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

**Halyna Lemko,**

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Vasyl Stefanyk Precarpathian National University (Ivano-Frankivsk, Ukraine)  
*halyna.lemko@gmail.com*  
ORCID 0000-0002-2922-8549

## ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ ДО ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВОСТЯМИ ПСИХОФІЗИЧНОГО РОЗВИТКУ

**Анотація.** Стаття присвячена питанню професійної підготовки соціальних педагогів до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами в середовищі навчального закладу. Аналіз літературних джерел і власні наукові розвідки дають можливість розглянути компоненти професійної готовності майбутнього соціального педагога до роботи за умов інтеграції дітей з особливостями психофізичного розвитку. З метою формування у студентів професійної компетентності у сфері розвитку, навчання і виховання дітей з особливими потребами авторами складено схему підготовки фахівця до роботи на основі аналізу навчального плану зі спеціальності «Соціальна робота» (освітня програма «Соціальна педагогіка»). Виокремлено нормативні та вибіркові дисципліни циклу природничо-наукової і професійно-практичної підготовки, що забезпечують опанування студентами системою знань щодо анатомо-фізіологічних особливостей дітей з порушеннями в розвитку; перспективних напрямів, сучасних технологій соціально-педагогічної роботи, методів корекційно-реабілітаційної роботи з дітьми, які мають особливості психофізичного розвитку; закономірностей міжособистісного спілкування тощо. Розглянуто емоційно-мотиваційний, когнітивний, діяльнісно-практичний критерії готовності майбутніх фахівців до інтеграції дітей з особливостями психофізичного розвитку в середовищі загальноосвітнього навчального закладу та їх змістові характеристики.

**Ключові слова:** інклюзія, інклюзивна освіта, соціальний педагог, діти з особливостями психофізичного розвитку, професійна підготовка.

## PREPARATION OF SOCIAL TEACHERS TO INCLUSIVE EDUCATION OF CHILDREN WITH THE SPECIAL NECESSITIES IN THE ENVIRONMENT OF GENERAL EDUCATIONAL INSTITUTIONS

**Abstract.** The article is devoted to the question of professional preparation of social teachers to the inclusive studies of children with the special educational needs in the environment of general educational institutions. The analysis of literary sources and own scientific explore services gave an opportunity to consider the components of professional readiness of future social teacher to work in the conditions of integration of children with features of psychophysical development. With



the aim to form students' professional competence in the field of development, education and upbringing of children with special needs, by us was made the scheme for preparing a specialist to work on the basis of analysis of the curriculum in the specialty "Social work", educational program "Social pedagogy". Analyzing the plan, we have identified the normative and selective disciplines of the cycle of natural science and vocational training that providemasteringby students the system of knowledge about the anatomical and physiological features of children with developmental disabilities; perspective directions, modern technologies of social and pedagogical work, methods of correction and rehabilitation work with children who have features of psychophysical development; patterns of interpersonal communication, etc.

The emotional, motivational, cognitive and activity-practical criteria of the readiness of future social pedagogues to integrate children with features of psychophysical development in the environment of a comprehensive educational institution and their content characteristics are considered in the work. An important component of the educational process is pedagogical practice, which prepares future specialists for practical activity. In order to determine the state of teachers' readiness for work, we conducted a survey among

third year and fourthyearstudents. Inclusive education in Ukraine is developing, the legal framework is being improved, the specificity of the activities of social and pedagogical specialists in schools with inclusive orientation requires continuous self-improvement, wide awareness, knowledge, erudition, deep special knowledge and practical skills.

**Keywords:** inclusion, inclusive education, social pedagogue, children with features of psychophysical development, vocational training.

## ВСТУП

**Постановка проблеми.** Сьогодні в Україні зростає увага до соціальних проблем, пов'язаних із захворюваністю серед дітей, які зумовлені неблагополучною еколого-економічною, соціально-психологічною ситуацією. Актуалізується проблема інтеграція дітей із особливими освітніми потребами. Першопричиною такого явища стало законне право дитини на якісне задоволення освітніх потреб. У закладах освіти зростає кількість дітей, які мають порушення психофізичного розвитку. Це спричиняє необхідність упровадження соціальної моделі підтримки, основою якої є взаємозв'язок, взаємодія дітей з суспільством. Реалізація цих завдань покладається на соціальних педагогів, психологів, соціальних працівників. Це спонукає виші до пошуку засобів удосконалення професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів, зумовлює необхідність формування в них готовності до виконання специфічних завдань інклюзивної освіти, які реалізуються шляхом забезпечення повноцінного розвитку таких дітей.

**Аналіз наукових досліджень і публікацій.** Питання підготовки соціальних педагогів до професійної діяльності нині є важливими й актуальними. Це засвідчують системні дослідження вітчизняних учених (В. Бондар, О. Васильченко, Р. Вайнола, Л. Дробот, В. Засенко, Т. Ілляшенко, А. Капська, А. Колупаєва, С. Литвиненко, Н. Мірошніченко, Г. Першко, В. Поліщук, Т. Сак, Т. Скрипник, Н. Стадненко, В. Тарасун, С. Харченко, М. Чайковський та ін.). Питання формування готовності майбутніх соціальних педагогів до різних видів соціально-педагогічної діяльності залишається актуальним.

## МЕТА І ЗАВДАННЯ ДОСЛІДЖЕННЯ

Мета дослідження – здійснити аналіз професійної готовності соціальних педагогів до інклюзивного навчання дітей з особливостями психофізичного розвитку в загальноосвітній школі.

## РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ

Нами складена схема підготовки фахівця на основі аналізу навчального плану зі спеціальності «Соціальна робота» (освітня програма «Соціальна педагогіка») освітньо-кваліфікаційного рівня «бакалавр» ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника» (табл.1).

Таблиця 1

**Схема підготовки соціальних педагогів до інклюзивного навчання дітей з особливостями психофізичного розвитку**

Рік навчання	Природничо-наукова підготовка	Професійно-практична підготовка	Практична підготовка
I курс	Вікова фізіологія Фізіологія ВНД Вікова та педагогічна психологія	Соціальна педагогіка Соціально-педагогічні основи розвитку особистості Соціальна молодіжна політика	Навчально-ознайомлювальна практика в ЗОШ
II курс	Основи дефектології ОМЗ і психогігієна Психодіагностика	Етика соціально-педагогічної діяльності Основи соціалізації особистості Основи соціально-правового захисту особистості Соціальний супровід сім'ї Технології соціально- педагогічної діяльності	Волонтерська практика





III курс	Психологія особистості Патопсихологія	Соціально-педагогічний тренінг Технології соціально-педагогічної діяльності у сфері дозвілля Соціально-педагогічні засади міжособистісного спілкування Самовиховання і саморегуляція особистості Основи профорієнтаційної соціально-педагогічної діяльності	Навчально-виховна (літня) практика
IV курс	Основи правознавства	Основи соціально-психологічної терапії сім'ї Соціально-педагогічна діяльність з дітьми і молоддю з особливими потребами Основи професійної майстерності соціального педагога Соціально-педагогічна діяльність за місцем проживання Соціально-педагогічна діяльність у неповних сім'ях	Виробнича практика в ЗОШ

Як бачимо з табл.1, навантаження на студентів поступово зростає і досягає свого максимуму на третьому курсі навчання. Нормативні та вибіркові дисципліни циклу природничо-наукової та професійно-практичної підготовки забезпечують опанування студентами системою знань щодо анатомо-фізіологічних особливостей дітей з порушеннями в розвитку; перспективних напрямів, сучасних технологій соціально-педагогічної роботи, методів корекційно-реабілітаційної роботи з дітьми, які мають особливі потреби; закономірностей міжособистісного спілкування; консультування тощо (Ворошук, 2016).

Засвоєння цих знань має забезпечити володіння вміннями: створювати сприятливі умови для стимулювання та активізації внутрішніх компенсаторних механізмів дітей з особливостями психофізичного розвитку; будувати навчально-виховний процес з урахуванням охоронно-оздоровчих, діагностичних і корекційно-реабілітаційних стратегій; активно використовувати та поєднувати різноманітні технології та форми допомоги; організовувати життєдіяльність з урахуванням потреб дітей; включати їх у систему широких соціально-педагогічних взаємин з однолітками з типовим розвитком та з дітьми інших вікових груп.

Зважаючи на те, що більшість дисциплін, які забезпечують професійно-практичну підготовку студентів спеціальності «Соціальна педагогіка», викладаються на третьому курсі, цільовою групою було обрано студентів, які пройшли повний цикл навчання на третьому курсі.

Для визначення стану готовності майбутніх соціальних педагогів до інклюзивного навчання дітей з особливими потребами ми взяли авторський діагностичний інструментарій О. Безпалько і Г.О. Першко (Першко, 2011). Учасниками стали студенти спеціальності «Соціальна педагогіка» Педагогічного факультету ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника». Базуючись на визначеннях готовності до педагогічної діяльності, виокремлено емоційно-мотиваційний, когнітивний та діяльнісно-практичний критерії готовності майбутніх соціальних педагогів до інтеграції дітей з особливостями психофізичного розвитку в середовищі загальноосвітнього навчального закладу та їх змістові характеристики.

Для визначення сформованості показників емоційно-мотиваційного критерію застосовано анкету. Мета анкетування полягала у визначенні ставлення студентів до майбутньої професійної діяльності з дітьми, які мають особливості психофізичного розвитку в інклюзивному середовищі навчального закладу. Відтак ми з'ясували, яке ставлення мають студенти до дітей з особливостями психофізичного розвитку. Отримані дані свідчать про те, що 25 % студентів мають толерантне ставлення до дітей з особливостями психофізичного розвитку. Звісно, соціальний педагог має завжди поважати автономію дитини, бути вірним даному їй слову, надавати можливість висловлювати свої думки та почуття, заохочувати її, підтримувати позитивну мотивацію, бути терплячим, якщо дитині необхідно пояснити чи показати щось багаторазово. До дітей з особливостями психофізичного розвитку 52,5% студентів ставляться як до особливих. Це надзвичайно важливо, оскільки соціальний педагог має забезпечувати гідне ставлення до дитини, визначати домінуючі її інтереси, уважно вислуховувати та надавати рекомендації, поради, а його поведінка має показувати повагу.

Здійснений аналіз уможливив визначити, що ніхто зі студентів не ставиться до дітей з особливостями психофізичного розвитку з почуттям відрази. Вірогідно, такі показники зумовлені недостатнім приділенням уваги моделюванню ситуацій, практичним вправам, бесідам, під час яких здійснюється роз'яснення студентам щодо того, що не можна ігнорувати дитину, припускати зверхнього ставлення, допускати категоричні висновки, уживати терміни, які вказують на медичний діагноз, тощо.

Надзвичайно важливим для нас було визначити, які емоції переживають студенти, коли спостерігають за дітьми з особливостями психофізичного розвитку, адже таких дітей зазвичай сприймають по-різному.

За результатами анкетування, лише у 1,56% студентів такі діти викликають симпатію, у 10,39% – виникає зацікавленість до дітей з особливостями психофізичного розвитку. Варто зазначити, що студенти, які переживають



вищезазначені емоції, можуть упевнено розвивати в них віру у себе, відкривати дітям радість спілкування, колективної праці, гри, відпочинку, виховувати в дітей благородне ставлення до тих осіб, які їх оточують. 19,97% респондентів переживають хвилювання, 49,65% – смуток, 14,45% – збентеження, коли бачать дітей з порушеннями у розвитку.

Отож під час практичних занять для студентів необхідно проводити тренінги, у процесі яких основні зусилля спрямувати на поглиблення рефлексії, досягнення повної взаємоповаги, взаєморозуміння та довірливості між усіма учасниками групи, забезпечення саморозкриття та самоусвідомлення, що дасть змогу їм відчувати власну причетність до спільної справи. Також варто застосовувати інтерактивне навчання студентів, що сприятиме розвитку позитивних емоцій, створенню на заняттях відповідного емоційного мікроклімату, що сприятиме продуктивній спільній діяльності (симпатії, взаємодопомозі, загальній зацікавленості, доброзичливій обстановці, яка б знімала напругу тощо).

Незначна частина респондентів (4,24%) визнала, що переживає страх. Цей факт спричинений відсутністю у студентів установки на професійне вдосконалення особистісних емоцій, що значною мірою перешкоджає успішності соціально-педагогічної роботи. Варто зазначити, що жоден зі студентів не переживає провини, коли бачить дитину з особливостями психофізичного розвитку. Ми вважаємо це позитивним моментом, оскільки ця емоція заважала б досягненню успіху в професійній діяльності майбутньому фахівцеві.

Під час дослідження важливо було з'ясувати, як почуваються студенти під час взаємодії з дитиною з особливостями психофізичного розвитку. Нами встановлено, що під час взаємодії з такою дитиною впевнено почувають себе 1,95% студентів, комфортно – зі студентів не відчуває себе ніхто. Це не зовсім обнадійливі показники, що можна пояснити обмеженістю спілкування студентів з дітьми, які мають особливості психофізичного розвитку. Позитивним є те, що третина опитаних студентів (30,42%) почувають себе спокійно. На жаль, чимало студентів (25,59%) визнала, що почуваються напружено, 32,88% студентів – нерішуче під час такої взаємодії. Експериментальні дані дають підстави стверджувати, що майбутні соціальні педагоги мають певні труднощі, коли будують стиль взаємин з дітьми, які мають особливості психофізичного розвитку.

Важливими є також дані щодо ставлення студентів до навчання дітей з особливостями психофізичного розвитку в загальноосвітній школі. Майже половина опитаних студентів (27,54%) зазначила, що такі діти мають навчатися в загальноосвітніх навчальних закладах разом зі своїми однолітками. 37,68% респондентів вважають, що такі діти мають навчатися у спеціальних загальноосвітніх навчальних закладах. Цей показник свідчить, що традиційно організований навчально-виховний процес вищу не створює достатніх сприятливих умов для формування готовності майбутніх соціальних педагогів до інклюзії. Орім того, 11,93% студентів не змогли чітко визначитися в перевагах чи недоліках інклюзивного навчання. Це підтверджує необхідність активної роботи зі студентами щодо роз'яснення важливості та необхідності впровадження інклюзивного навчання та ролі соціального педагога в цьому процесі. Показовим, на нашу думку, є той факт, що жоден респондент не вважає, що такі діти мають здобувати освіту в домашніх умовах. Студенти розуміють, що діти з особливостями психофізичного розвитку мають навчатися в колективі здорових однолітків.

Нас також цікавили подальші професійні наміри студентів щодо діяльності з дітьми, які мають особливості психофізичного розвитку. За результатами анкетування, встановлено, що 5,76% студентів готові працювати з такою категорією дітей, 29,98% студентів – «скоріше так, ніж ні», тобто ці студенти розглядають можливість своєї професійної діяльності з дітьми зазначеної категорії та повною мірою усвідомлюють роль соціального педагога в інклюзивному середовищі школи, який має створювати в дитячому колективі атмосферу доброзичливості, взаємодопомоги, творчої співпраці, зацікавленості. Водночас варто зауважити, що 24,92% студентам важко визначитися щодо своєї майбутньої професійної діяльності з такими дітьми.

Досить незначний відсоток опитаних (4,75%) не планує працювати з означеною категорією дітей, а 24,92% студентів теж схилиються до цього. Тобто майже третина опитаних не прагне до роботи з дітьми, які мають особливості психофізичного розвитку. Оскільки в опитуванні взяли участь студенти третього курсу, які ще не засвоїли всіх спеціальних дисциплін навчального плану та не оволоділи усіма видами практик, імовірно, що в майбутніх фахівців ще недостатньо сформовані уявлення про специфіку професійної діяльності соціального педагога в інклюзивному середовищі.

Для визначення сформованості показників когнітивного критерію готовності студентів до інклюзії нами було запропоновано тестове завдання. Варто зазначити, що ми не обмежували студентів кількістю обраних варіантів відповідей у кожному запитанні. Загалом тест містив 12 запитань. Умовно ми поділили запитання на чотири блоки.

Так, до чотирьох правильних відповідей тестового завдання зафіксовано у 6,10% студентів. Ці студенти мають несистематичні знання, завдяки яким вони не зможуть керувати соціально-педагогічним процесом у школі, стимулювати дитину з особливостями психофізичного розвитку до саморозкриття і творчості, формувати у вихованців радість, доброзичливість, упевненість і оптимізм.

Від 4 до 8 правильних відповідей зафіксовано у 59,41% респондентів. Ці студенти мають посередні знання, які допоможуть здійснювати комплексний підхід до розв'язання проблем дитини з особливостями психофізичного розвитку, а саме: щодо навчання альтернативних способів спілкування; основних правил поведінки, прищеплювання навичок самообслуговування; розвитку зорового, слухового, тактильного сприйняття; виявлення та розвитку творчих здібностей дитини, проте ця група студентів повною мірою не зможе здійснити контроль за розвитком кожної дитини та створенням позитивного клімату навчально-виховного процесу закладу.

Відповідно кількості правильних відповідей від 8 до 12 нами зафіксовано у 34,49% майбутніх фахівців. Ці студенти мають ґрунтовні знання, які загалом дають можливість розуміти причини психофізичних ускладнень дітей, незалежно від чинників, що зумовлюють їх виникнення; надавати допомогу та підтримку дітям у розв'язанні їх життєвих проблем, розв'язувати конфлікти між дітьми, з'ясувати конкретні потреби дітей, мобілізувати їхні зусилля, здійснювати комплексне вивчення дітей тощо.



Майбутні соціальні педагоги в процесі навчання мають оволодіти не лише теоретичними знаннями, а й необхідними вміннями та навичками, способами застосування набутих знань у практичній роботі.

Навчальна соціально-педагогічна практика є складником навчально-виховного процесу вищого навчального закладу. Тому формування показників діяльнісно-практичного критерію готовності майбутніх соціальних педагогів до інклюзії здійснювалися під час навчальної соціально-педагогічної практики студентів четвертого курсу спеціальності «Соціальна педагогіка» в загальноосвітніх навчальних закладах, де запроваджено інклюзивне навчання. Мета цієї практики – ознайомлення студентів з особливостями професійної діяльності соціального педагога в таких закладах, її значення полягало в розвитку професійних та особистісних якостей, які необхідні соціальним педагогам для роботи в середовищі загальноосвітнього навчального закладу, формуванні у студентів умінь та навичок, необхідних для роботи з дітьми, які мають особливості психофізичного розвитку.

Упродовж практики студенти мали змогу набутти таких умінь та навичок: визначати соціальний статус дітей у класному колективі; здійснювати соціально-педагогічний супровід; надавати соціально-педагогічну підтримку дітям; налагоджувати взаємодію між учнями, батьками та педагогічними працівниками; організувати роботу, спрямовану на реалізацію творчого потенціалу, здібностей і задатків дітей з особливостями розвитку.

Формування показників емоційно-мотиваційного критерію готовності майбутніх соціальних педагогів до інклюзії здійснювалося як під час аудиторних занять, так і в позааудиторній роботі зі студентами. За період роботи зі студентами проводилися фестивалі, благодійні акції, добродійні проекти, кінофестивалі, відеоеклекції, тематичні заходи, спрямовані на формування емпатійного ставлення до дітей з особливостями розвитку. Бажання працювати з дітьми, які мають особливості психофізичного розвитку, формувалося у студентів під час фестивалю «Повір у себе». Студенти-учасники, беручи участь у цьому заході, привітали дітей з особливостями психофізичного розвитку, а також спостерігали, як вони, виконуючи улюблені пісні, декламуючи вірші, беручи участь у постановці п'єс, діляться з тими, хто їх оточує, власними почуттями, думками, поглядами, мріями, сподіваннями. По завершенні фестивалю зі студентами було проведено обговорення їхньої участі у форматі інтенсивного обміну думками. Більшість студентів наголосили на значній необхідності проведення такого роду заходів. Варто зазначити, що майбутні фахівці не тільки передали дітям зібрані подарунки, а й підготували сувеніри, виготовлені власноруч. Такий знак уваги з боку студентів викликав жвавий інтерес у дітей, у результаті чого було проведено творчий майстер-клас, присвячений Великодню, і спільними зусиллями виготовлено оригінальні вироби. Працюючи з дітьми, студенти забезпечували їм соціальну, моральну, емоційну підтримку, набули досвіду успішної комунікативної діяльності, милосердя, співчуття в процесі взаємодії та піклування.

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

Отже, змістово-технологічне забезпечення професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів до інклюзії здійснюється засобами комплексного поєднання теоретичної (навчальні курси «Соціально-педагогічна робота з дітьми і молоддю з особливими потребами», «Технології соціально-педагогічної діяльності») та практичної (організація соціально-педагогічної практики в ЗОШ) підготовки; різних форм позааудиторної роботи зі студентами (фестивалі, благодійні акції, добродійні проекти, кінофестивалі, тематичні тижні, тематичні зустрічі). Перспективи подальших наукових розвідок полягають у розширенні інформаційного простору щодо професійної підготовки соціальних педагогів до інтеграції дітей з особливостями психофізичного розвитку в середовище навчального закладу, залучення фахівців і батьків до процесу навчання дітей і юнацтва з особливостями психофізичного розвитку тощо.

#### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

- Ворошчук О. (2016). Підготовка соціальних педагогів до інклюзивного навчання дітей з особливими потребами у середовищі загальноосвітнього навчального закладу. Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка / за ред. Л.П. Мельник, В.І. Співака. Вип. XXVII. Серія: соціально-педагогічна. Кам'янець-Подільський: ПП Медобори-2006, 61 – 71.
- Першко Г. (2011). Підготовка соціальних педагогів до інтеграції дітей з особливостями психофізичного розвитку у середовище загальноосвітнього навчального закладу: автореф. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : спец. 13.00.05 «Соціальна педагогіка». Київ.

#### **REFERENCES**

- Voroshchuk, O. (2016). Pidhotovka sotsialnykh pedahohiv do inkluzivnoho navchannia ditei z osoblyvymy potrebamy u seredovyskhi zahalnoosvitnoho navchalnoho zakladu. Zbirnyk naukovykh prats Kamianets-Podilskoho natsionalnoho universytetu imeni Ivana Ohiiienka. Issue XXVII. Seria: sotsialno-pedahohichna. Kamianets-Podilskyi: PP Medobory-2006, 61 – 71.
- Pershko, H. (2011). Pidhotovka sotsialnykh pedahohiv do intehratsii ditei z osoblyvostiamy psykhofizychnoho rozvytku u seredovyskhe zahalnoosvitnoho navchalnoho zakladu. (Extended Abstract of Candidate's thesis). Kyiv.

*Статтю подано до редколегії* 12.09.2019 р.  
*Рекомендовано до друку* 02.10.2019 р.

**Скоморовська Ірина,**

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії та методики дошкільної та спеціальної освіти, ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника» (м. Івано-Франківськ, Україна)

**Skomorovska Iryna,**

Candidate of pedagogical sciences (PhD), Associate Professor, Vasyl Stefanyk Precarpathian National university (Ivano-Frankivsk, Ukraine)  
*iryaskomorovska@pu.if.ua*  
ORCID ID 0000-0001-7617-9877

УДК 373.24

## РОЗВИТОК ТВОРЧОСТІ ДОШКІЛЬНИКІВ У РІЗНИХ ВИДАХ ОБРАЗОТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

**Анотація.** У статті аналізується вплив різних видів образотворчої діяльності на творчий розвиток дітей старшого дошкільного віку. Представлено різні підходи до тлумачення ключових понять: «творчість» (зокрема, художня творчість, яка трактується як вища форма естетичної діяльності), «творчі здібності», «творча уява». Схарактеризовано поняття дитячої творчості, якому притаманні такі особливості, як: спонтанний характер; зв'язок з ігровою діяльністю; отримання необхідної інформації або вражень про відповідний об'єкт чи явище; відсутність нав'язливого впливу дорослих. Визначено критерії розвитку творчої уяви, зокрема такі, як уміння передавати форму предмета, володіння різними техніками малювання, демонстрування емоційного ставлення до створюваного образу через добір кольорової гами малюнка, уміння правильно розміщати композицію предметів на аркуші, емоційність створеного образу, предмета або явища, розробленість змісту зображення, динамічність художнього образу. Розкрито характеристику творчих здібностей, а також перелічено чинники, що стримують їх розвиток. Установлено, що образотворча діяльність значною мірою впливає на розвиток творчості дітей старшого дошкільного віку. Проаналізовано програму розвитку дітей старшого дошкільного віку «Впевнений старт» та програму розвитку дитини дошкільного віку «Українське дошкільля». Схарактеризовано вплив малювання на розвиток творчості дітей дошкільного віку, наголошено на необхідності використання різних технік малювання (малювання воском, засипання кухарською сіллю, малювання сухим пензлем по вологому тлі тощо); розкрито особливості ліплення старших дошкільників та його вплив на емоційно-почуттєву сферу дитини; проаналізовано роботу над аплікацією та конструюванням.

**Ключові слова:** базовий компонент дошкільної освіти, програма розвитку дітей старшого дошкільного віку «Впевнений старт», програма розвитку дитини дошкільного віку «Українське дошкільля», творчість, творчі здібності, творча уява, образотворче мистецтво, малювання, ліплення, конструювання, аплікація.

## DEVELOPMENT OF CREATIVITY OF PRESCHOOL CHILDREN IN DIFFERENT TYPES OF EDUCATIONAL ACTIVITIES

**Abstract.** The article analyzes the influence of various types of fine arts on the creative development of older preschool children. The article includes different approaches to the interpretation of key concepts: «creativity» (in particular, artistic creativity, which is interpreted as the highest form of aesthetic activity), «creative abilities», «creative imagination». The concept of children's creativity is characterized, which has such features as: spontaneous character; connection with game activity; getting the necessary information or impressions about the object or phenomenon; partial influence of an adult.

The criteria for the development of creative imagination are defined, such as the ability to convey the shape of the object, mastering various drawing techniques, demonstrating emotional attitude to the created image through the selection of the color gamut of the image, the ability to correctly place the composition of objects on a sheet, the emotionality of the created image, object or phenomenon, elaboration of the image, dynamic artistic image. The characteristics of creative abilities are revealed, as well as the factors that impede their development. It has been established that fine arts influence to a great extent the development of creativity of older preschool children. The programs of development of senior preschool children «Confident start» and the program of development of the preschool child «Ukrainian preschool» are analyzed. According to the program «Confident start» a number of tasks of visual activity are defined, which are realized by involving children in different types of visual activity: drawing; molding; applique; designing. Guided by the program «Ukrainian Preschool» the influence of drawing on the development of creativity of preschool children was characterized, the necessity of using different drawing techniques (drawing with wax, filling with cooking salt, drawing with a dry brush on a wet background, etc.);





features of modeling of senior preschoolers and its influence on the emotional and sensual sphere of the child are revealed; work on application and design is analyzed.

**Keywords:** basic component of preschool education, program of development of senior preschool children «Confident start», program of development of preschool child «Ukrainian preschool», creativity, creative abilities, creative imagination, fine arts, drawing, modeling, design, application.

## ВСТУП

**Постановка проблеми.** Сучасні тенденції розвитку освіти зумовлюють потребу використання компетентнісного підходу у формуванні та підготовці фахівців, оскільки сучасний випускник повинен не лише оволодіти необхідними знаннями, а й зобов'язаний бути готовим до розв'язання нестандартних завдань, еміти оперативно реагувати на виклики в професійній діяльності, працювати на випередження. Відтак актуальним бачиться формування особистості компетентної, творчої та відповідальної. Важливим етапом у житті кожної людини є дошкільне дитинство – період, коли закладаються основи її становлення та подальшого формування, актуалізується необхідність розвитку всіх задатків дитини-дошкільника як необхідної умови становлення різнобічно розвинутої особистості.

Так, у Базовому компоненті дошкільної освіти України особливе значення відводиться розвитку творчих здібностей дітей дошкільного віку. Результатом оволодіння дошкільником мистецькою діяльністю є сприйняття дитиною себе як активного суб'єкта творчості, а також сформоване ціннісно-емоційне ставлення до рукотворного світу.

**Аналіз наукових досліджень і публікацій.** Вивчення психологічних аспектів творчого розвитку дітей дошкільного й молодшого шкільного віку відображено в дослідженнях Л. Венгера, В. Давидова, Д. Ельконіна, О. Запорожця та інших. На сучасному етапі проблема формування креативної та всебічно розвинутої особистості є предметом вивчення великої плеяди вчених, а саме: А. Беленької, Е. Белкіна, Н. Гавриш, А. Гончаренко, В. Кузьменко, С. Кулачківської, Н. Миропольської, Т. Піроженко, З. Плохий, Ю. Приходько, Г. Тарасенко та інших.

## МЕТА І ЗАВДАННЯ ДОСЛІДЖЕННЯ

Мета статті полягає в тому, щоб проаналізувати теоретичні аспекти творчості дітей дошкільного віку. Завдання статті – розкрити вплив різних видів образотворчого мистецтва на розвиток творчості дошкільників.

## МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ

Використано методи узагальнення, синтезу та аналізу науково-методичної літератури.

## РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ

Творчість – діяльність, яка спрямована на створення якісно нового продукту. Водночас діяльність може виступати як прояв творчості в будь-якій сфері: науковій, виробничо-технічній, художній, літературній тощо, тобто там, де створюється, відкривається й винаходиться щось нове. За твердженням О. Туриніної: «Творчість – процес культурної людської діяльності, за результатами якого зароджуються якісно нові матеріальні та духовні цінності. Творчість – уміння людини, яке спрямоване на створення за допомогою різних засобів чи матеріалів нової реальності, що задовольняє різноманітні потреби людської життєдіяльності» (Туриніна О., 2007, с. 29). Аналізуючи сфери прояву творчості, доходимо висновків, що вони є різноманітними, а саме: літературна творчість, музична творчість, усна народна творчість тощо.

Окремо доцільно зупинитися на проблемі художньої творчості, яка пов'язана з процесом естетичного сприйняття дійсності. Зокрема, за визначенням І. Молодушкіної, художня творчість – це «... одночасний процес своєрідного поглинання предмета художником і художника предметом, в результаті якого народжується вигаданий світ художнього образу, своєрідний посередник між реальним світом і читачем» (Молодушкіна І., 2012, с. 73).

У сучасній науковій літературі художня творчість трактується як вища форма естетичної діяльності. З цього приводу Н. Данько зазначає: «Художня творчість завжди невіддільна від творця. Художник реалізує себе через створюваний образ, домагається адекватності зображення. Творчий процес носить багаторівневий характер: він особистісний і безособистісний. Художня творчість вписується в існуючі в суспільстві стилі або напряму, спирається на пізнання й оцінку» (Данько Н., 2013, с. 2). Актуальною для нашого дослідження є думка Л. Виготського, який трактував творчість як постійного супутника дитячого розвитку, результатом якої є формування ініціативності й самостійності дітей, розвитку мислення, здатність до самовираження у творчому процесі. Також учений зазначав, що творчість дорослої людини значно відрізняється від дитячої творчості, оскільки остання є «натуральною» і «природною» і базується на даних від народження задатках і вищих психічних функцій.

Таким чином, під поняттям «творчість дітей старшого дошкільного віку» розуміємо сам процес створення образів казки, оповідання, ігор-драматизації в малюванні тощо, пошуки шляхів розв'язання завдання в процесі образотворчої, ігрової або музичної діяльності.

Результати аналізу поняття дитячої творчості дозволяють виокремити такі її особливості: дитяча творчість зазвичай непередбачувана і спонтанна; дитяча творчість здебільшого пов'язана з грою, яка є провідним видом діяльності дитини дошкільного віку; для реалізації дитячої творчості потрібно такі умови, за яких дитина буде почуватися вільною від впливу дорослих; для творчої (і для інших видів) діяльності дитини характерним є прагнення отримати вичерпну інформацію про певний предмет чи явище і повною мірою задовольнити свою допитливість тощо.



Значення дитячої творчості полягає в тому, що в процесі й у результаті цієї діяльності дитина отримує такий універсальний розвиток, який має велике значення для життєдіяльності дошкільника і в якому зацікавлена не лише сім'я зокрема, але й суспільство загалом.

Одним з показників творчості є творча уява – «психічний процес створення нових образів, уявлень і думок на основі наявного досвіду, шляхом перебудови уявлень людини» (Павелків Р., 2008); «уява – це процес уявного перетворення реальності, здатність до побудови нових цілісних образів дійсності шляхом переробки змісту сформованого практичного, чуттєвого, інтелектуального і емоційно-смыслового досвіду» (Павелків Р., 2008). Різновидом уяви є творча уява, яка «передбачає самостійне створення нових образів, які реалізуються в оригінальних і цінних продуктах діяльності» (Шульга Л., 1995, с. 219).

Дослідниця Т. Комарова окреслила такі критерії розвитку творчої уяви дітей старшого дошкільного віку: оригінальність, розробленість образу, продуктивність, якість виконання малюнка. Цікавими для нашого дослідження є напрацювання В. Суржанської, яка запропонувала такі критерії рівня розвитку творчої уяви дітей старшого дошкільного віку: уміння передавати форму предмета, володіння різними техніками малювання, демонстрування емоційного ставлення до створюваного образу через добір кольорової гами малюнка, уміння правильно розміщати композицію предметів на аркуші, емоційність створеного образу, предмета або явища, розробленість змісту зображення, динамічність художнього образу (Суржанська В., 2007, с. 22).

Важливе місце у творчому розвитку дошкільників посідають творчі здібності. За І. Білою, творчі здібності – це вищий прояв активності людини, здатність створювати щось оригінальне та нове, тобто таке, що суперечить традиційним уявленням і підходам (Біла І., 2014, с. 11). Творчі здібності (за О. Кульчицькою) – це властивості дитини, які забезпечують створення нового й оригінального, нестандартне сприйняття звичайних речей крізь призму нових можливостей їх функціонування або включення як частини у нову систему, здатність продукувати значну кількість ідей.

Розвиток творчих здібностей потребує створення сприятливих умов, за яких дитина не буде відчувати впливу дорослого. Коли діти почуваються вільно й безтурботно, творчі рішення приходять невимушено. За умови прояву з боку дорослого зауважень, стримування та приниження особистості дитини творчі прояви практично не проявляються. Отже, важливою умовою творчості є сприятливі психолого-педагогічні умови, за яких має реалізовуватися творча діяльність: якщо педагог та батьки систематично дбають про засоби розвитку творчості дітей, але водночас не нав'язують їм власні зразки та погляди.

У Програмі розвитку дошкільників «Українське дошкілля» (Програма розвитку дитини дошкільного віку «Українське дошкілля», 2017) вказано вікові можливості старших дошкільників в оволодінні образотворчою діяльністю. Характерним для цього вікового періоду є те, що у дітей значно підвищується рівень самостійності до виконання робіт, а також проявляється інтерес до колективного виконання композицій. Діти демонструють фантазію, творче мислення, тому їхні роботи часто вирізняються оригінальністю.

У Програмі розвитку дітей старшого дошкільного віку «Впевнений старт» окреслено основні завдання образотворчої діяльності для дітей цього віку. З-поміж них можна виокремити такі: розвивати здатність дитини емоційно сприймати прояви естетичного у світі природи, мистецтва, гри, міжособистісних взаємин, виражати свої емоції в різних видах образотворчої діяльності; ознайомлювати дітей з різними видами образотворчого мистецтва; сформувати загальні уявлення про архітектуру та декоративно-ужиткове мистецтво; дати уявлення про основні жанри живопису (пейзаж, портрет, натюрморт, казковий, побутовий, анімалістичний); вчити застосовувати різноманітні засоби художньої виразності (лінії, колір, штрихи, форму, пропорції, композицію тощо) (Програма розвитку дітей старшого дошкільного віку «Впевнений старт»).

Образотворча діяльність має свої особливості саме в період дошкільного дитинства тому, що в дітей розвивається творча активність, вони починають створювати творчі продукти власної діяльності.

У розвитку творчих здібностей дітей дошкільного віку неocenенне значення мають різноманітні види образотворчої діяльності: малювання; ліплення; аплікація; конструювання.

Схарактеризуємо їх більш докладно.

Малювання – вид образотворчої діяльності, де зображення створюється на площині за допомогою художніх матеріалів (Беленька Г. В., Голота Н. М., & Гончаренко А. М., 2009, с. 58). Дітей старшого дошкільного віку в опануванні образотворчою діяльністю (за програмою «Українське дошкілля») доцільно навчити самостійно тонувати папір, добирати кольорову гаму; ознайомлювати з різними техніками малювання (це способи створення нового, оригінального твору мистецтва, у якому гармонуює все: і колір, і лінія, і сюжет), зокрема малювання воском (крона дерев, сніговик, сніжинки), засипання кухарською сіллю (сніг, роса), малювання сухим пензлем по вологому тлі тощо (Програма розвитку дитини дошкільного віку «Українське дошкілля», 2017).

Іншими словами, розвивається активність уяви, її гнучкість. Малюючи, дитина проявляє своє прагнення до пізнання навколишнього світу, за малюнком (до певної міри) можна з'ясувати рівень цього пізнання. Чим більше розвинені в дітей сприймання, спостережливність, чим ширший запас їх уявлень, тим повніше і точніше відображають вони дійсність у своїй творчості і тим яскравішими є їхні малюнки.

Розвитку здатності до оригінального виконання задуму сприяє малювання за темою музичних творів. Діти із задоволенням виконують завдання «Хто сховався в цьому музичному фрагменті?» або «Передай настрої музики за допомогою кольору і ліній», оскільки їхня уява обмежена в цьому випадку лише музикою, а фантазія дозволяє знайти в музичних фразах те, що є близьким у цей момент дитині.

Ліплення – вид образотворчої діяльності, де образ створюється не тільки на площині, а й у обсязі. Ліплення дозволяє зобразити предмети в тривимірному просторі. У старшому дошкільному віці дітей потрібно навчати ліпити



з природи чи за уявою з цілого шматка пластиліну, використовуючи різні способи: конструктивний, комбінований, пластичний (Шульга Л. М., 1995, с. 18).

У процесі ліплення дитина може передати образи та силуети людини (ніс, рот на обличчі), тварин (шерсть), птахів (пір'я), фруктів, посуду тощо (за програмою «Українське дошкілля») (Програма розвитку дитини дошкільного віку «Українське дошкілля», 2017). Властивості використовуваних у ліпленні матеріалів дають змогу неодноразово змінювати форму, досягаючи бажаної виразності. Саме розвитку здатності передачі виразності образу в ліплення необхідно приділити особливу увагу в роботі з дітьми старшого дошкільного віку. Важливо, щоб дитина вміла виліпити не просто фігуру людини, а людини певного віку, героїв конкретної казки – Ріпку, Ведмеда, Лиса Микиту тощо.

Ліплення позитивно впливає на нервову систему дитини, викликає гарні емоції, цікавить і хвилює її. У процесі ліплення кожна дитина старшого дошкільного віку відчуває цілий спектр різноманітних почуттів: радіє, якщо задумане виходить, і засмучується, якщо щось пішло не так. Зазвичай ліплення повністю переключає увагу дитини на процес діяльності, психологічно розвантажуючи її.

Аплікація – створення образу через прикріплення окремих деталей зображення на фон. Займаючись аплікацією, діти вчаться вирізати з паперу різноманітні сюжети, візерунки, орнаменти, наклеювати їх на кольоровий фон. Діти вчаться акуратності, посидючості, освоюють основні прийоми вирізування, правила роботи з клеєм. На цьому етапі діти навчаються оздоблювати візерунками площини різних форм і готові образи, використовуючи український орнамент (Казакова Р. Г., Сайганова Т. И., & Седова Е. М., 2005, с. 19).

Конструювання – створення виробів з різних конструкторів і матеріалів. Види матеріалів: папір, природний матеріал, конструктор, будівельний матеріал (з великогабаритних модулів), комп'ютерне моделювання, непридатний матеріал (Шульга Л. М., 1995, с. 23). До прикладу, у комплексній програмі розвитку, навчання та виховання дітей дошкільного віку «Соняшник» конструювання в старшій групі закладу дошкільної освіти повинно спрямовуватися на активізацію дітей до розширення знань про властивості матеріалів та їх конструкторські можливості, а також про інструменти й обладнання для занять.

Отже, залучення дошкільників до різних видів образотворчої діяльності сприяє розвитку в дітей уміння фантазувати. Ураховуючи те, що в дітей старшого дошкільного віку досить добре вироблено аналітичне мислення, вони можуть виділяти як загальні ознаки, властиві предметам одного виду, так і індивідуальні особливості, що відрізняють один предмет від іншого. Таким чином відбувається створення нових цікавих образів.

Розглядаючи образотворчу діяльність із психологічної точки зору, доходимо висновків, що виріб дитини старшого дошкільного віку – це відображення її думок і почуттів. Дошкільник, коли малює або ліпить, не лише здійснює образотворчу діяльність, а й певним чином розв'язує свої внутрішні проблеми: зменшує емоційне напруження, бореться зі страхом або долає почуття самотності, виконуючи задум роботи. Також дитина творчо розвивається, оволодіваючи новими способами вже знайомих видів образотворчої діяльності.

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

Дошкільний вік – це період, коли дитина легко та із зацікавленістю втілює різні творчі ідеї та пошуки, створюючи неймовірні образи, вироби. Саме образотворче мистецтво дає змогу дитині не лише реалізовувати свої творчі задатки та здібності, а й комплексно впливає на формування творчої, розвиненої особистості дошкільника, створюючи тим самим підґрунтя для подальшого її становлення і формування. Перспективи подальших досліджень убачаємо в аналізі проблеми підготовки майбутніх фахівців до розвитку творчості дошкільників у різних видах образотворчої діяльності.

### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

- Беленька, Г. В., Голота, Н. М., & Гончаренко, А. М. (2009). Розвиток дитини-дошкільника: сучасні підходи та освітні технології: монографія. Київ.
- Біла, І. М. (2014). Психологія дитячої творчості. Київ: Фенікс.
- Данько, Н. П. (2013). Розвиток творчих здібностей молодших школярів. Початкова школа, 4, 1-2.
- Казакова, Р. Г., Сайганова, Т. И., & Седова, Е. М. (2005). Рисование с детьми дошкольного возраста. Нетрадиционные техники, планирование, конспекты занятий. Москва: Сфера.
- Молодушкіна, І. В. (2012). Розвиток креативних здібностей у дітей дошкільного віку. Харків: Вид. група «Основа».
- Павелків, Р. В. (2008). Дитяча психологія: навч. посіб. Київ: Академвидав.
- Програма розвитку дітей старшого дошкільного віку «Впевнений старт». URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/programy-rozvytku-ditey/programavpevneniy-start.pdf>
- Програма розвитку дитини дошкільного віку «Українське дошкілля» / О. І. Білан, за заг. ред. О. Низьковської. (2017). URL: [https://mon.gov.ua/storage/app/media/programy-rozvytku-ditey/Bilan\\_Programa\\_Ukrdoshkillja\\_2017.pdf](https://mon.gov.ua/storage/app/media/programy-rozvytku-ditey/Bilan_Programa_Ukrdoshkillja_2017.pdf)
- Рибалка, В. В. (2016). Словник із психології та педагогіки обдарованості і таланту особистості: термінологічний словник. Київ, Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка.
- Суржанська, В. А. (2007). Розвиваємо творчі здібності. Харків: Основа.
- Туриніна, О. Л. (2007). Психологія творчості: Навч. посіб. Київ: МАУП.
- Шульга, Л. М. (1995). Розвиток творчих здібностей дітей дошкільного віку на заняттях з малювання: Конспект лекцій і занять (за матеріалами власного досвіду). Київ: ІСДО.

**REFERENCES**

- Bieliienka, H. V., Holota, N. M., & Honcharenko, A. M. (2009). Rozvytok dytyny-doshkilnyka: suchasni pidkhody ta osvitni tekhnolohii: monohrafiia. Kyiv.
- Bila, I. M. (2014). Psykholohiia dytiachoi tvorchosti. Kyiv: Feniks.
- Danko, N. P. (2013). Rozvytok tvorchykh zdibnostei molodshykh shkoliariv. Pochatkova shkola, 4, 1-2.
- Kazakova, R. H., Saihanova, & T. Y., Sedova, E. M. (2005). Risovanie s detmi doskolnoho vozrasta. Netraditsionnye tekhniki, planirovanie, konspekty zaniatii. Moskva: Sfera.
- Molodushkina, I. V. (2012). Rozvytok kreatyvnykh zdibnostei u ditei doskilnoho viku. Kharkiv: Vyd. hrupa «Osnova».
- Pavelkiv, R. V. (2008). Dytiacha psykholohiia : navch. posib. Kyiv: Akademydav.
- Prohrama rozvytku ditei starshoho doskilnoho viku «Vpevnenyi start». Retrieved from: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/programy-rozvytku-ditey/programavpevneniy-start.pdf>
- Prohrama rozvytku dytyny doskilnoho viku «Ukrainske doskillia» / O. I. Bilan, za zah. red. O. Nyzkovskoi (2017). Retrieved from: [https://mon.gov.ua/storage/app/media/programy-rozvytku-ditey/Bilan\\_Programa\\_Ukrdoskillja\\_2017.pdf](https://mon.gov.ua/storage/app/media/programy-rozvytku-ditey/Bilan_Programa_Ukrdoskillja_2017.pdf)
- Rybalka, V. V. (2016). Slovnyk iz psykholohii ta pedahohiky obdarovanosti i talantu osobystosti: terminolohichni slovnyk. Kyiv, Zhytomyr: Vyd-vo ZhDU im. I. Franka.
- Surzhanska, V. A. (2007). Rozvyvaiemo tvorchi zdibnosti. Kharkiv: Osnova.
- Turylnina, O. L. (2007). Psykholohiia tvorchosti: Navch. posib. Kyiv: MAUP.
- Shulha, L. M. (1995). Rozvytok tvorchykh zdibnostei ditei doskilnoho viku na zaniattakh z maliuвання: Konspekt leksii i zaniat (za materialamy vlasnoho dosvidu). Kyiv: ISDO.

*Статтю подано до редколегії* 12.09.2019 р.  
*Рекомендовано до друку* 02.10.2019 р.





## ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

**Бейгер Галина** – доктор кафедри педагогіки, Державна вища професійна школа в м. Хелм (м. Холм, Польща)

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

**Блават Оксана** – доктор педагогічних наук, доцент кафедри фізичного виховання, Національний університет «Львівська Політехніка» (м. Львів, Україна)

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

**Власій Олеся** – кандидат технічних наук, доцент, доцент кафедри математики та інформатики і методики навчання, ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника» (м. Івано-Франківськ, Україна)

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

**Гирка Ірина** – кандидат педагогічних наук, викладач кафедри інформатики, Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради (м. Харків, Україна)

**Данилюк Тетяна** – аспірантка, ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника» (м. Івано-Франківськ, Україна)

**Дідух Віталія** – аспірантка, Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича (м. Чернівці, Україна)

**Довгий Олег** – кандидат фізико-математичних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки початкової освіти, ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника» (м. Івано-Франківськ, Україна)

**Душенко Юлія** – студентка ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника» (м. Івано-Франківськ, Україна)

**Єрмаков Іван** – кандидат історичних наук, доцент, завідувач сектору навчально-методичного забезпечення змісту освіти дітей з особливими потребами, Інститут модернізації змісту освіти (м. Київ, Україна)

**Зварич Ірина** – доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник, професор кафедри іноземної філології та перекладу, Київський національний торговельно-економічний університет (м. Київ, Україна)

**Кохановська Олена** – доктор педагогічних наук, доцент кафедри теорії і методики викладання навчальних дисциплін, Комунальний вищий навчальний заклад «Херсонська академія неперервної освіти» Херсонської обласної ради (м. Херсон, Україна)

**Кондур Оксана** – доктор педагогічних наук, доцент, декан педагогічного факультету, ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника» (м. Івано-Франківськ, Україна)

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

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

**Мілевська Світлана** – кандидат біологічних наук, директор Нижньоберезівської гімназії Косівської районної ради Івано-Франківської області (с. Нижній Березів, Косівський район, Івано-Франківська область, Україна)

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

**Оліяр Марія** – доктор педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри педагогіки початкової освіти ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника» (м. Івано-Франківськ, Україна)

**Орлова Ганна** – аспірантка Інституту проблем виховання НАПН України (м. Київ, Україна)

**Пантюк Тетяна** – доктор педагогічних наук, професор кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти, Дрогобицький державний педагогічний університет (м. Дрогобич, Україна)

**Потюк Софія** – аспірантка, Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка (м. Дрогобич, Україна)

**Прейс Наталія** – кандидат медичних наук, старший викладач кафедри анатомії, фізіології та валеології, Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка (м. Дрогобич, Україна)

**Ратушняк Валерій** – кандидат фізико-математичних наук, викладач інформатики, Коломийський економіко-правовий коледж (м. Коломия, Україна)

**Редькіна Марія** – старший викладач кафедри фізичного виховання і спорту, Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова (м. Київ, Україна)

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

**Скоморовська Ірина** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії та методики дошкільної та спеціальної освіти, ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника» (м. Івано-Франківськ, Україна)

**Федірчик Тетяна** – доктор педагогічних наук, професор, декан факультету педагогіки, психології та соціальної роботи, Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича (м. Чернівці, Україна)

**Харківська Арина** – аспірантка, Українська інженерно-педагогічна академія (м. Харків, Україна)

**Ярушак Марія** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти, Дрогобицький державний педагогічний університет (м. Дрогобич, Україна)



## INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

**Beiger Galina** – Dr., Department of Pedagogy, Higher State Professional School in Helm (Helm, Republic of Poland)

**Bilavych Halyna** – Doctor of Pedagogy, Professor, Department of Pedagogy of Primary Education, Vasyl Stefanyk Precarpathian National University (Ivano-Frankivsk)

**Blavt Oksana** – Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Physical Education, Lviv Polytechnic National University (Lviv, Ukraine)

**Danylyuk Tatyana** – Postgraduate student, Vasyl Stefanyk Precarpathian National University (Ivano-Frankivsk, Ukraine)

**Didukh Vitaliia** - Postgraduate, Chernivtsi National Yuriy Fedkovich University (Chernivtsi, Ukraine)

**Dovgij Oleg** – Ph.D. (Physical and Mathematical), Associate Professor of Department of Primary Education Pedagogy, Vasyl Stefanyk Precarpathian National University (Ivano-Frankivsk, Ukraine)

**Dushenko Yulia** – student Vasyl Stefanyk Precarpathian National University (Ivano-Frankivsk, Ukraine)

**Fedirchuk Tatiana** – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Dean of the Faculty of Pedagogy, Psychology and Social Work, Chernivtsi National Yuriy Fedkovich University (Chernivtsi, Ukraine)

**Hyрка Iryna** – PhD of Pedagogical Sciences, lecturer at the Department of Informatics Municipal Establishment «Kharkiv Humanitarian-Pedagogical Academy» of Kharkiv Regional Council (Kharkiv, Ukraine)

**Kharkivska Aryna** – graduate student, Ukrainian engineer-pedagogical academy (Kharkov, Ukraine)

**Kokhanovska Olena** – Doctor of Pedagogical Sciences, Docent of the Department of the Theory and Methods of Educational Disciplines Teaching, Communal Higher Educational Establishment «Kherson Academy of Continuing Education» of Kherson Regional Council (Kherson, Ukraine)

**Kondur Oksana** – Doctor of pedagogical sciences, Associate Professor, Dean of the Teacher's Training Department, Vasyl Stefanyk Precarpathian National University (Ivano-Frankivsk, Ukraine)

**Lemko Halyna** – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Vasyl Stefanyk Precarpathian National University (Ivano-Frankivsk, Ukraine)

**Milevska Svitlana** – Candidate of Biological Sciences, Director of the Nyzhny Berezhivska Gymnasium of the Kosovsky District Council of Ivano-Frankivsk Region (Nizhny Berezhiv village, Kosiv district, Ivano-Frankivsk region, Ukraine)

**Mukan Nataliya** – Sc.D. (Education), Full Professor, Professor of the Department of Pedagogy and Innovative Education, Lviv Polytechnic National University (Lviv, Ukraine)

**Nakonechna Larysa** – PhD in Philology, Associate Professor, Department of Pedagogy of Primary Education, Vasyl Stefanyk Precarpathian National University (Ivano-Frankivsk, Ukraine)

**Oliyar Maria** – Doctor of Pedagogical Sciences, Assistant professor, Head of the department of pedagogy of primary education at public higher education institution «Vasyl Stefanyk Precarpathian National University» (Ivano-Frankivsk, Ukraine)

**Orlova Hanna** – postgraduate student, Institute of Problems on Education of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine (Kyiv, Ukraine)

**Pantuyuk Tetyana** – Ph D hab. (Pedagogy), Professor, Professor of the Department of General Pedagogics and Preschool Education, Drohobych State Pedagogical University of Ivan Franko (Drohobych, Ukraine)

**Potuk Sophia** – postgraduate, Drohobych State Pedagogical University of Ivan Franko (Drohobych, Ukraine)

**Preys Nataliya** – Ph. D. (Medical), Senior Lecturer in the Department of Anatomy, Physiology and Valeology, Drohobych State Pedagogical University of Ivan Franko (Drohobych, Ukraine)

**Ratushniak Valerii** – Candidate of Physics and Mathematics Sciences, Teacher teacher of computer science Kolomyja College of Economics and Law (Kolomyja, Ukraine)

**Redkina Mariia** – Senior Lecturer of the Department of Physical Education and Sports of National Pedagogical Dragomanov University (Kiev, Ukraine)

**Savchuk Borys** – Doctor of History, Professor, Professor Department of Pedagogy and Pedagogical Management named after Bogdan Stuparik, Vasyl Stefanyk Precarpathian National University (Ivano-Frankivsk, Ukraine)

**Skomorovska Iryna** – Candidate of pedagogical sciences (PhD), Associate Professor, Vasyl Stefanyk Precarpathian National university (Ivano-Frankivsk, Ukraine)

**Vlasii Olesia** – PhD, Associate Professor, Department of Mathematics and Informatics and Methods of Teaching, Vasyl Stefanyk Precarpathian National University (Ivano-Frankivsk, Ukraine)

**Vorochshuk Oksana** – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Vasyl Stefanyk Precarpathian National University (Ivano-Frankivsk, Ukraine) Vysochan Lesia - Ph. D. (Pedagogy), Candidate of Pedagogical sciences, associate professor Department of Professional and Methods and Technologies of Elementary Education, Vasyl Stefanyk Precarpathian National University (Ukraine, Ivano-Frankivsk)

**Yarushak Maria** – Ph. D. (Pedagogy), Associate Professor Professor of the Department of General Pedagogics and Preschool Education, Drohobych State Pedagogical University of Ivan Franko (Drohobych, Ukraine)

**Yermak Ivan** – PhD of Historical Science, assistant professor, Head of the sector of educational and methodological support of education of children with special needs, Insitute of Education Content Modernization

**Zvorych Iryna** – Doctor of Sciences (Pedagogics), Senior Staff Scientist, the Department Professor Foreign Philology and Translation, Kyiv National University of Trade and Economics (Kyiv, Ukraine)



## РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ НАУКОВОГО ФАХОВОГО ВИДАННЯ З ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК «ГІРСЬКА ШКОЛА УКРАЇНСЬКИХ КАРПАТ»

### ГОЛОВНИЙ РЕДАКТОР

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

### ВІДПОВІДАЛЬНИЙ СЕКРЕТАР

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

**Цепенда Ігор Євгенович** – доктор політичних наук, професор, ректор, ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника» (м. Івано-Франківськ, Україна)

**Біда Олена Анатоліївна** – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки і психології, Закарпатський угорський інститут імені Ференца Ракоці II (м. Берегово, Україна)

**Блавт Оксана Зіновіївна** – доктор педагогічних наук, доцент кафедри фізичного виховання, Національний університет «Львівська Політехніка» (м. Львів, Україна)

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

**Бондар Володимир Іванович** – доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України, директор Інституту педагогіки та психології, Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова (м. Київ, Україна)

**Богданець-Білоskalенко Наталія Іванівна** – доктор педагогічних наук, головний науковий співробітник відділу навчання мов національних меншин та зарубіжної літератури, Інститут педагогіки НАПН України (м. Київ, Україна)

**Валят Войцех** – доктор педагогічних наук, проректор у справах студентських та навчання, завідувач відділення загальної дидактики та освітніх систем, Жешувський університет (м. Жешув, Республіка Польща)

**Горпініч Тетяна Ігорівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов, ДВНЗ «Тернопільський державний медичний університет ім. І.Я. Гобачевського» (м. Тернопіль, Україна)

**Завгородня Тетяна Костянтинівна** – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки імені Богдана Ступарика, ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника» (м. Івано-Франківськ, Україна)

**Зварич Ірина Миколаївна** – доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник, професор кафедри іноземної філології та перекладу, Київський національний торговельно-економічний університет (м. Київ, Україна)

**Євтух Микола Борисович** – доктор педагогічних наук, професор, академік Національної академії педагогічних наук України (м. Київ, Україна)

**Кондур Оксана Созонтівна** – доктор педагогічних наук, доцент, декан педагогічного факультету ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника» (м. Івано-Франківськ, Україна)

**Кононенко Віталій Іванович** – доктор філологічних наук, професор, академік НАПН України, завідувач кафедри загального та германського мовознавства, ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника» (м. Івано-Франківськ, Україна)

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

**Кучай Олександр Володимирович** – доктор педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки, Національний університет біоресурсів і природокористування України (м. Київ, Україна)

**Лисенко Неллі Василівна** – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри теорії та методики дошкільної і спеціальної освіти, ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника» (м. Івано-Франківськ, Україна)

**Мазур Пьотр** – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки, Державна вища професійна школа в м. Холм (м. Холм, Республіка Польща)

**Максимчук Борис Анатолійович** – доктор педагогічних наук, професор кафедри соціальної роботи, соціальної педагогіки та фізичної культури, Ізмаїльський державний гуманітарний університет (м. Ізмаїл, Україна)

**Марусинець Мар'яна Михайлівна** – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки і психології, Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова (м. Київ, Україна)

**Момбек Алія Ануарбеківна** – кандидат педагогічних наук, асоційований професор, член-кореспондент МАН ПО, Казахський національний педагогічний університет імені Абая (м. Алмати, Республіка Казахстан)

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

**Пальшкова Ірина Олександрівна** – доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогічних технологій початкової освіти, декан факультету початкового навчання, Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського (м. Одеса, Україна)

**Пенчковскі Ришард** – доктор педагогічних наук, декан педагогічного інституту, Жешувський університет (м. Жешув, Республіка Польща)

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



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

**Федчишин Надія Орестівна** – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри іноземних мов, ДВНЗ «Тернопільський державний медичний університет ім І.Я. Горбачевського» (м. Тернопіль, Україна)

**Чепіль Марія Миронівна** – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти, Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка (м. Дрогобич, Україна)

**Яблонський Андрій Іванович** – доктор психологічних наук, доцент, завідувач кафедри педагогіки та інклюзивної освіти, Миколаївський національний університет імені В. О. Сухомлинського (м. Миколаїв, Україна)





## EDITORIAL BOARD

### SCIENTIFIC EDITION ON PEDAGOGICAL SCIENCES

#### «MOUNTAIN SCHOOL OF UKRAINIAN CARPATY»

#### EDITOR IN CHIEF

**Blavych Halyna** – Doctor of Pedagogy, Professor, Department of Pedagogy of Primary Education, Vasyl Stefanyk Precarpathian National University (Ivano-Frankivsk, Ukraine)

#### EXECUTIVE SECRETARY

**Chervinska Inna** – Doctor of Philosophy Ph D, Candidate of Pedagogic, Assistant professor of the Department of Pedagogy of Primary Education, Vasyl Stefanyk Precarpathian National University (Ivano-Frankivsk, Ukraine)

**Tsenda Igor** – Doctor of Political Sciences, Professor, Rector of public higher education institution «Vasyl Stefanyk Precarpathian National University» (Ivano-Frankivsk, Ukraine)

**Bida Olena** – Doctor of Pedagogic, Professor, Head of the department of Pedagogic and Psychology, Ferenc Rakoczi Transcarpathian Hungarian College of Higher Education (Beregovo, Ukraine)

**Blavt Oksana** – Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Physical Education, Lviv Polytechnic National University (Lviv, Ukraine)

**Blagun Nataliya** – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Department of Pedagogy of Primary Education, Vasyl Stefanyk Precarpathian National University (Ivano-Frankivsk, Ukraine)

**Bohdanets-Biloskalenko Natalia** – Doctor of Pedagogical Sciences, a senior researcher of the scientific subsection of Languages of Other Ethnic Minorities and Foreign Literature Teaching Department of the Institute of Pedagogy of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine (Kyiv, Ukraine)

**Bondar Volodimir** – Doctor of Pedagogic, Professor, Member of NAPS of Ukraine, Director of the Institute of Pedagogy and Psychology at Dragomanov National Pedagogical University (Kyiv, Ukraine)

**Walat Wojciech** – Doctor of Pedagogy, Vice Rector for Student academic affairs and education, Head of the Department of General didactics and education systems, Rzeszow University (Zheshuv, Poland)

**Gorpinich Tetiana** – Candidate of Pedagogic, Associate Professor, Department of Foreign Languages, State Pedagogical University «Ternopil State Medical University named after. I. I. Gobachevsky» (Ternopil, Ukraine)

**Zavhorodnya Tetiana** – Doctor of Pedagogic, Professor, Head of B. Stuparyk Department of Pedagogy, Vasyl Stefanyk Precarpathian National University (Ivano-Frankivsk, Ukraine)

**Zvarych Iryna** - Doctor of Sciences (Pedagogics), Senior Staff Scientist, the Department Professor Foreign Philology and Translation, Kyiv National University of Trade and Economics (Kyiv, Ukraine)

**Evtukh Nikolai** – Academician of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Kyiv, Ukraine)

**Kondur Oksana** – Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Dean of the Faculty of Education, Vasyl Stefanyk Precarpathian National University (Ivano-Frankivsk, Ukraine)

**Kononenko Vitaliy** – Doctor of Philology, Professor, Academician of the NAPS of Ukraine, Head of department of the General and Germanic Linguistics, Vasyl Stefanyk Precarpathian National University (Ivano-Frankivsk, Ukraine)

**Kotyk Tetiana** – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the department of professional methods and technologies of primary education, Vasyl Stefanyk Precarpathian National University (Ivano-Frankivsk, Ukraine)

**Kuchay Olexander** – Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Pedagogy, National University of BioSource and Environmental Sciences of Ukraine (Kyiv, Ukraine)

**Lysenko Nelly** – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the department of theory and methodology of preschool and special education, Vasyl Stefanyk Precarpathian National University (Ivano-Frankivsk, Ukraine)

**Borys Maxymchuk** – PhD in Education, Professor of Social Work, Social Education and Physical Education, Izmail State Humanitarian University (Izmail, Ukraine)

**Marusinets Marianna** – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the department of Pedagogical and Psychology, National Pedagogical University named after M.P. Drahomanov (Kyiv, Ukraine)

**Mazur Petr** – Doctor of Pedagogic, Professor, Head of the department of Pedagogic at State School of Higher Education (Chelm, Poland)

**Mombek Aliya** – Candidate of Pedagogic, Associate Professor, Corresponding Member of MAN PO, Kazakh National Pedagogical University named after Abay (Republic of Kazakhstan)

**Mukan Nataliya** - Sc.D. (Education), Full Professor, Professor of the Department of Pedagogy and Innovative Education, Lviv Polytechnic National University (Lviv, Ukraine)

**Palshkova Irina** – Doctor of Pedagogic, Professor of the Department of Pedagogical Technologies of Primary Education, Dean of the Faculty of Primary Education, Kostiantyn Ushynskiy South Ukrainian National Pedagogical University (Odessa, Ukraine)

**Pęczkowski Ryszard** – Doctor of Pedagogic, Dean of the Institute of Pedagogy, Zheshuv University (Zheshuv, Poland)

**Romaniuk Svitlana** – Doctor of Pedagogic, Professor, Department of Pedagogy and Methodology of Primary Education, Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University (Chernivtsi, Ukraine)

**Tetiana Fedirchuk** – PhD in Education, Professor of the Department of Pedagogy and Methods of Primary Education, Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University (Chernivtsi, Ukraine)

**Fedchyshyn Nadiya** – Doctor of Pedagogic, Professor, Head of the Department of Foreign Languages, «Ternopil State Medical University named after. I. Y. Gobachevsky» (Ternopil, Ukraine)

**Chepil Mariia** – Doctor of Pedagogic, Professor, Head of the department of General Education and Preschool Education at Ivan Franko Drohobych State Pedagogical University (Drohobych, Ukraine)

**Andrii Yablonskyi** – PhD in Psychology, Associate Professor, Head of the Department of Pedagogy and Inclusive Education, Vasyl Sukhomlynskyi National University (Mykolayiv, Ukraine)



### Запрошуємо до співпраці!

Вельмишановні вчителі і вихователі, організатори і керівники освіти, вчені-педагогі і дослідники з України та інших країн, що вивчають людину, її життя і розвиток.

Гори, в якій країні вони б не були, справляють приблизно однаковий вплив на їх мешканців. Гірські ландшафти і особливі кліматичні умови визначають специфіку життєдіяльності і життєзабезпечення, традиції і звичаї, спосіб господарювання і виховання дітей.

Впливи природного середовища (гір, лісу, степу, клімату того чи іншого регіону тощо) майже не враховуються в організації навчально-виховного процесу. Дуже часто ті, хто цей процес здійснює, і самі не знають особливостей формуючого впливу сил природи на становлення і розвиток людської особистості.

Групою вчених Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника (Україна) розробляється регіональний проект «Гірська школа. Стан. Проблеми. Перспективи розвитку».

Метою проекту є:

- вивчення впливу гірського середовища на розвиток, навчання і виховання учнів;
- дослідження змісту, форм і методів використання вчителями і вихователями особливостей гірського довкілля з метою підвищення ефективності навчально-виховного процесу;
- узагальнення результатів вивчення впливу гірського середовища на розвиток учнів, отримання наукових знань, встановлення закономірностей формування особистості в специфічних умовах гір;
- підготовка пропозицій та рекомендацій щодо врахування особливостей гірського середовища для вчителів, вихователів, організаторів і управлінців освітою різних рівнів.

Просимо ознайомитися з нашим «Проектом», «Орієнтовною тематикою наукових досліджень», які вміщені в попередніх виданнях, врахувати соціально-економічні та культурно-історичні умови і особливості своєї країни і спільно досліджувати цю маловивчену проблему.

Порівняльний аналіз різних напрямів наукового вивчення означених питань дасть змогу не лише поділитись досвідом урахування впливів сил природи на виховання і розвиток дітей, але й встановити певні закономірності навчально-виховної роботи в умовах гірського регіону.

Результатами напрацювань учених України та інших країн можна буде обмінятися не лише шляхом наукових публікацій, але й у процесі їх обговорення на міжнародних семінарах, симпозиумах, конференціях.

Природознавці гірських країн Європи вже об'єдналися в дослідженнях проблеми збереження і сталого розвитку гір (Альпійська, Карпатська конвенції тощо). В 78 країнах світу створено Національні Комітети Гір.

Учені – педагоги, психологи, медики, соціологи, народознавці – мають також об'єднатись у вивченні проблем взаємодії природи і людини, впливу природи на розвиток особистості як найвищої цінності держави і суспільства.

Запрошуємо до наукової співпраці.

*Розробники проекту*

### Welcome to cooperation!

Dear teachers and tutors, organizers and heads of educational institutions, scientists-teachers and researchers in Ukraine and other countries, studying the person, her life and development. Mountains, no matter in what country they are, make approximately identical influence on their inhabitants. Mountain landscapes and special climatic conditions determine specificity of ability to live and life-support, traditions and customs, ways of managing and children's education.

Influence of the environment (mountains, woods, steppes of a region) almost is not taken into consideration at the organization of educational process. Very often those who carries out this process, do not know themselves all features of forming influence of the natural conditions on the making and development of the human person.

The regional project «Mountain school. Condition. Problems. Prospects of development» is developed by the group of scientists of the Precarpathian National University named after Vasyl Stefanyk (Ukraine).

The purposes of the project are as follows:

- Studying influence of the mountain environment on development, training and education of pupils;
- Research of the contents, forms and methods of use by teachers and tutors of features of the mountain environment aimed at increasing the efficiency of educational process;
- Summarizing of the results of studying influence of the mountain environment on development of pupils, acquiring scientific knowledge, determining the laws of the person's formation in specific conditions of the mountains;
- Preparation of offers and recommendations about taking into account features of the mountain environment for teachers, tutors, organizers and heads of educational institutions of different levels.

Will you acquaint yourself with our «Project», «Approximate subjects of scientific researches», which contains this edition, consider social – economic and cultural-historical conditions and features of your country and make common exploration of this insufficiently studied problem?

The comparative analysis of different directions of scientific studying of the defined problems will enable not only to share experience of taking into account influences of the natural conditions on education and development of children, but also will define certain laws of teaching and educational work in conditions of the mountain region.

It will be possible to exchange the results of the researches of scientists in Ukraine and other countries not only by means of scientific publications, but also during their discussion at the international seminars, symposiums and conferences.

Naturalists of the European highland countries have already united in researches of the problem of preservation and constant development of mountains (the Alpine and Carpathian conventions, etc.). The National Committees of Mountains are founded in 78 countries of the world.

Scientists – teachers, psychologists, physicians, sociologists, and ethnologists should also unite for studying problems of interaction of the nature and the person, influence of the nature on development of the person as the most value of the state and society.

We invite you to scientific cooperation.



## ПОЛІТИКА ВІДКРИТОГО ДОСТУПУ

Наукове фахове видання з педагогічних наук «Гірська школа Українських Карпат» практикує політику відкритого доступу до опублікованого змісту, підтримуючи принципи вільного поширення наукової інформації та глобального обміну знаннями задля загального суспільного прогресу. Часопис видається ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника» з 2006 року.

Періодичність видання – виходить 1 раз у рік.

Наукове фахове видання з педагогічних наук «Гірська школа Українських Карпат» містить статті теоретичного й експериментально-прикладного спрямування з актуальних проблем теорії та історії педагогіки, філософії освіти, освітнього менеджменту, методик і технологій організації навчання, виховання та профорієнтації учнів у закладах освіти і позашкільних установах, освітніх інновацій, психолого-педагогічних проблем розвитку особистості школярів, фахової підготовки та професійного становлення майбутніх педагогів, неперервної педагогічної освіти, педагогічної практики, порівняльної педагогіки, соціальної педагогіки тощо. Велику увагу часопис приділяє проблематиці гірських шкіл.

Видання з педагогічних наук «Гірська школа Українських Карпат» адресоване науковцям, педагогам, докторантам, аспірантам, педагогічним працівникам гірських шкіл України та зарубіжжя, батьківській громадськості, усім тим, хто цікавиться сучасним станом розвитку педагогічної науки.

За достовірність фактів, назв, дат, покликань та літературних джерел, політики антиплагіату тощо відповідальність несуть автори. Редакційна колегія не завжди поділяє їхні погляди. Статті рецензують члени редакційної колегії.

Науковому фаховому виданню з педагогічних наук «Гірська школа Українських Карпат» присвоєно Міжнародний стандартний серійний номер ISSN 1994-4845 (Print), ISSN 2415-7147 (Online).

### **Журнал «Гірська школа Українських Карпат» зареєстрований, реферується та індексується у таких наукометричних базах даних, пошукових системах та репозитаріях:**

- **Національна бібліотека імені В.І.Вернадського (Україна)** <http://www.nbuv.gov.ua/>
- **Українські наукові журнали (Україна)** [usj.org.ua](http://usj.org.ua)
- **Index Copernicus International (Республіка Польща)**  
<https://journals.IndexCopernicus.com/search/details?id=4580> (ICV 2018= 82.36)
- **Google Scholar** <https://cutt.ly/CeCKM0u>
- **Scilit (Швейцарія)** <https://www.scilit.net/journal/1908455>

## OPEN ACCESS POLICY

The journal practices a policy of open access to published content, supporting the principles of the free flow of scientific information and global knowledge sharing for the general social progress.

Scientific professional publication in pedagogical sciences «Mountain School of Ukrainian Carpaty» has been published by public higher education institution «Vasyl Stefanyk Precarpathian National University» since 2006.

Publication frequency – once a year.

The journal contains theoretical and experimental articles highlighting current problems of the theory and history of education, philosophy of education, educational management methods and technologies of training, education and vocational guidance of students in educational institutions and extracurricular institutions, educational innovations, psycho-pedagogical problems of student personality development, professional training and professional development of future teachers, continuous pedagogical education, pedagogical practice, comparative pedagogy, social pedagogy and more. Much attention is paid to the problems of mountain schools. Scientific specialized edition of pedagogical sciences is intended at researchers, teachers, doctoral students, graduate students, academic staff, the parent community, and all those interested in the current status of pedagogical education development.

Authors are responsible for the reliability of facts, names, dates, references and literature, plagiarism etc. The editorial board does not always share their views.

The International Standard Serial Number has been assigned to the scientific specialized edition of pedagogical sciences «Mountain School of Ukrainian Carpaty» - ISSN 1994-4845 (Print), ISSN 2415-7147 (Online)

### **The journal «Mountain School of Ukrainian Carpaty» is registered, referenced and indexed in the following research computer databases, search engines and repositories::**

- **Vernadsky National Library (Ukraine)** <http://www.nbuv.gov.ua/>
- **Ukrainian scientific journals (Ukraine)** [usj.org.ua](http://usj.org.ua)
- **Index Copernicus International (Republic of Poland)**  
<https://journals.IndexCopernicus.com/search/details?id=4580> (ICV 2018= 82.36)
- **Google Scholar** <https://cutt.ly/CeCKM0u>
- **Scilit (Switzerland)** <https://www.scilit.net/journal/1908455>



## ЗМІСТ

### РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИКО-ПЕДАГОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ СУЧАСНОЇ ОСВИТИ

<i>ГИРКА ІРИНА. ЗАГАЛЬНІ МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ СТРАТЕГІЙ ПОЗИЦІОНУВАННЯ ПРОВІДНИХ УНІВЕРСИТЕТІВ ЗАХІДНОЇ ЄВРОПИ</i> . . . . .	5
<i>ЗВАРИЧ ІРИНА. АНГЛОМОВНІ ВИСЛОВЛЕННЯ У ВИВЧЕННІ НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ</i> . . . . .	9
<i>КОНДУР ОКСАНА, РАТУШНЯК ВАЛЕРІЙ. СУЧАСНІ ТЕХНОЛОГІЇ КОНТРОЛЮ ЗНАНЬ ТА ВМІНЬ ЗДОБУВАЧІВ ОСВИТИ</i> . . . . .	14
<i>ОРЛОВА ГАННА. СУЧАСНІ СТАНДАРТИЗОВАНІ ЗАРУБІЖНІ МЕТОДИКИ ДОСЛІДЖЕННЯ Я-КОНЦЕПЦІЇ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ</i> . . . . .	19
<i>ПАНТЮК ТЕТЯНА, ЯРУШАК МАРІЯ, ПРЕЙС НАТАЛІЯ, ПОТЮК СОФІЯ. ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ЧИННИК ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ ДІТЕЙ</i> . . . . .	25
<i>БЕЙГЕР ГАЛИНА. РОБОТА З НЕБЛАГОПОЛУЧНОЮ СІМ'ЄЮ В СИСТЕМІ СОЦІАЛЬНОЇ ДОПОМОГИ В ПОЛЬЩІ</i> . . . . .	30

### РОЗДІЛ II. ІСТОРИКО-ФІЛОСОФСЬКІ АСПЕКТИ ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

<i>ЄРМАКОВ ІВАН. ЖИТТЄТВОРЧИЙ ПОТЕНЦІАЛ РЕАБІЛІТАЦІЙНОЇ ПЕДАГОГІКИ</i> . . . . .	34
<i>КОХАНОВСЬКА ОЛЕНА. ПРОВІДНІ ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ПРИРОДНИЧО-МАТЕМАТИЧНОЇ ОСВИТИ ДІВЧАТ У НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ УКРАЇНИ ХІХ – ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ</i> . . . . .	39
<i>МУКАН НАТАЛІЯ, БЛАВТ ОКСАНА. РОЗВИТОК ОСВИТИ В УКРАЇНІ НА ПОЧАТКУ ХХІ СТОЛІТТЯ: МОЖЛИВОСТІ ТА ВИКЛИКИ</i> . . . . .	44
<i>ФЕДІРЧИК ТЕТЯНА, ДІДУХ ВІТАЛІЯ. ПЕДАГОГІКА ПАРТНЕРСТВА ЯК ЧИННИК ФОРМУВАННЯ ЕФЕКТИВНОЇ ВЗАЄМОДІЇ УЧАСНИКІВ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ В УМОВАХ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ</i> . . . . .	50

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

<i>ВИСОЧАН ЛЕСЯ, МІЛЕВСЬКА СВІТЛАНА. ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ЕКОЛОГО-КРАЄЗНАВЧОЇ РОБОТИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ</i> . . . . .	55
<i>ДАНИЛЮК ТЕТЯНА. УСНА НАРОДНА ТВОРЧІСТЬ ПРИКАРПАТТЯ ЯК ЧИННИК НАЦІОНАЛЬНО-ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ</i> . . . . .	60
<i>НАКОНЕЧНА ЛАРИСА. ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ</i> . . . . .	65

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

<i>ОЛІЯР МАРІЯ. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ТЕХНОЛОГІЙ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ</i> . . . . .	72
<i>РЕДЬКІНА МАРІЯ. ОСОБЛИВОСТІ ІНДИВІДУАЛЬНОЇ РУХОВОЇ АКТИВНОСТІ СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ</i> . . . . .	78
<i>САВЧУК БОРИС, БІЛАВИЧ ГАЛИНА, ДУШЕНКО ЮЛІЯ. КОУЧІНГ ЯК ФІЛОСОФІЯ І ТЕХНОЛОГІЯ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВИТИ</i> . . . . .	82
<i>ХАРКІВСЬКА АРИНА. МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВИТИ В УМОВАХ МАГІСТРАТУРИ</i> . . . . .	88

### РОЗДІЛ V. ПРОБЛЕМИ НАВЧАННЯ І ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ У ЗАКЛАДАХ ОСВИТИ ГІРСЬКИХ РЕГІОНІВ

<i>ВЛАСІЙ ОЛЕСЯ, ДОВГИЙ ОЛЕГ. ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ЛОГІЧНОГО МИСЛЕННЯ УЧНІВ ЗА УМОВ ІНФОРМАТИЗАЦІЇ ОСВИТИ</i> . . . . .	92
<i>ВОРОЩУК ОКСАНА, ЛЕМКО ГАЛИНА. ПІДГОТОВКА СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ ДО ІНТЕГРАЦІЇ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВОСТЯМИ ПСИХОФІЗИЧНОГО РОЗВИТКУ В СЕРЕДОВИЩЕ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ</i> . . . . .	98
<i>СКОМОРОВСЬКА ІРИНА. РОЗВИТОК ТВОРЧОСТІ ДОШКІЛЬНИКІВ У РІЗНИХ ВИДАХ ОБРАЗОТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ</i> . . . . .	103





## CONTENTS

### CHAPTER I. THEORETICAL AND PEDAGOGICAL PROBLEMS OF MODERN EDUCATION

<i>HYRKA IRYNA</i> . GENERAL RESEARCH METHODS FOR POSITIONING STRATEGIES OF LEADING UNIVERSITIES IN WESTERN EUROPE .....	5
<i>ZVARYCH IRYNA</i> . ENGLISH UTTERANCES IN THE STUDYING PROCESS OF LEARNING SUBJECT .....	9
<i>KONDUR OKSANA, RATUSHNIAK VALERII</i> . THE MODERN TECHNOLOGIES FOR THE CONTROL OF KNOWLEDGE AND SKILLS OF EDUCATION RECIPIENTS .....	14
<i>ORLOVA HANNA</i> . MODERN STANDARDIZED METHODS OF MEASURING THE SELF-CONCEPT OF JUNIOR SCHOOL AGE CHILDREN .....	19
<i>PANTYUK TETYANA, YARUSHAK MARIA, PREYS NATALIYA, POTUK SOPHIA</i> . INNOVATIVE TECHNOLOGIES AS A FACTOR FOR THE FORMATION OF A HEALTHY LIFESTYLE OF CHILDREN .....	25
<i>BEIGER GALINA</i> . WORKING WITH A DYSFUNCTIONAL FAMILY IN THE SOCIAL ASSISTANCE SYSTEM IN POLAND .....	30

### CHAPTER II. HISTORICAL AND PHILOSOPHICAL ASPECTS OF PEDAGOGICAL RESEARCH

<i>YERMAKOV IVAN</i> . LIFE POTENTIAL OF REHABILITATION PEDAGOGY .....	34
<i>KOKHANOVSKA OLENA</i> . THE MAIN TENDENCIES OF GIRLS' NATURAL AND MATHEMATICAL EDUCATION IN UKRAINIAN EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS OF THE XIX – THE BEGINNING OF THE XX CENTURY .....	39
<i>MUKAN NATALIYA, BLAVT OKSANA</i> . THE DEVELOPMENT OF EDUCATION IN UKRAINE AT THE BEGINNING OF THE XXIST CENTURY: CHANCES AND CHALLENGES .....	44
<i>FEDIRCHYK TATIANA, DIDUKH VITALIIA</i> . PEDAGOGY OF PARTNERSHIP AS A FACTOR OF FORMATION OF EFFECTIVE INTERACTION OF PARTICIPANTS OF THE EDUCATIONAL PROCESS IN THE CONDITIONS OF THE NEW UKRAINIAN SCHOOL .....	50

### CHAPTER III. SOCIO-CULTURAL SPACE OF UKRAINIAN CARPATHIANS REGION AND ITS IMPACT ON THE DEVELOPMENT OF PERSONALITY

<i>VYSOCHAN LESIA, MILEVSKA SVITLANA</i> . PREPARATION OF FUTURE TEACHERS FOR ECOLOGICAL-LOCAL WORK IN PRIMARY SCHOOL .....	55
<i>DANYLYUK TATYANA</i> . FOLKLORE OF PRYKARPATTYA AS A FACTOR OF NATIONAL-PATRIOTIC EDUCATION OF PRIMARY SCHOOLCHILDREN .....	60
<i>NAKONECHNA LARYSA</i> . BASES FOR THE FORMATION OF THE LEXICIAL COMPETENCE OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS FOR FUTURE .....	65

### CHAPTER IV. THEORETICAL-METHODICAL FUNDAMENTALS OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE TEACHERS

<i>OLIIAR MARIIA</i> . THEORETICAL AND METHODOLOGICAL BASES OF TECHNOLOGIES OF FORMATION OF COMMUNICATIVE CULTURE OF TEACHERS-TO-BE .....	72
<i>REDKINA MARIIA</i> . PECULIARITIES OF INDIVIDUAL MOBILE ACTIVITY OF STUDENTS OF PEDAGOGICAL SPECIALTIES .....	78
<i>SAVCHUK BORYS, HALYNA BILAVYCH, YULIA DUSHENKO</i> . COACHING AS PHILOSOPHY AND TECHNOLOGY OF DEVELOPMENT PROFESSIONAL PEDAGOGICAL EDUCATION .....	82
<i>KHARKIVSKA ARYNA</i> . METHODOLOGICAL APPROACHES TO THE DEVELOPMENT OF COMMUNICATIVE CULTURE OF FUTURE EDUCATORS OF PRE-SCHOOL EDUCATION IN THE MAGISTRACY .....	88

### CHAPTER V. PROBLEMS OF EDUCATION AND UPBRINGING OF CHILDREN IN EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF MOUNTAIN REGIONS

<i>VLASII OLESIA, DOVGIJ OLEG</i> . THE MAIN FEATURES OF DEVELOPING LOGICAL THINKING OF STUDENTS IN CONDITIONS OF EDUCATION DIGIATALIZATION .....	92
<i>VOROCHSHUK OKSANA, LEMKO HALYNA</i> . PREPARATION OF SOCIAL TEACHERS TO INCLUSIVE EDUCATION OF CHILDREN WITH THE SPECIAL NECESSITIES IN THE ENVIRONMENT OF GENERAL EDUCATIONAL INSTITUTIONS .....	98
<i>SKOMOROVSKA IRYNA</i> . DEVELOPMENT OF CREATIVITY OF PRESCHOOL CHILDREN IN DIFFERENT TYPES OF EDUCATIONAL ACTIVITIES .....	103



## ВИМОГИ

### ДО СТАТЕЙ У НАУКОВОМУ ФАХОВОМУ ВИДАННІ «ГІРСЬКА ШКОЛА УКРАЇНСЬКИХ КАРПАТ»

Статті, подані до збірника, повинні мати необхідні елементи:

1. Ім'я, прізвище, інформація про автора (вчене звання, науковий ступінь, назва організації, в якій працює автор).
2. ПІБ автора, інформація про автора **українською чи англійською мовою (відмінною від мови статті)** (вчене звання, науковий ступінь, назва та адреса організації, у якій працює автор).
3. Електронна пошта автора статті.
4. Номер **ORCID** (<http://orcid.org/>) і / або номер **ResearcherID** (<http://www.researcherid.com/>).
5. Номер **УДК**.
6. Назва статті, вирівнювання по середині, текст напівжирним шрифтом, усі великі літери.
7. Резюме і ключові слова (курсив) мовою статті з такими обов'язковими елементами: актуальність проблеми, мета, методи та результати дослідження (від 200 до 300 слів та 5-10 ключових слів).
8. Назва статті **українською чи англійською мовою (відмінною від мови статті)**, вирівнювання по середині, текст напівжирним шрифтом, усі великі літери.
9. Авторське резюме **українською чи англійською мовою (відмінною від мови статті)**: (актуальність, мета, методи, результати дослідження та висновки) обсягом 300 слів (не менше 1800 знаків) і ключові слова.
10. Текст статті, де містяться такі необхідні елементи:

#### **1. ВСТУП / INTRODUCTION**

Постановка проблеми.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

#### **2. МЕТА І ЗАВДАННЯ ДОСЛІДЖЕННЯ / AIM AND TASKS RESEARCH**

Визначаються, виходячи з невирішених чи проблемних аспектів порушеної теми. Завдання мають бути спрямовані на узагальнення даних, формулювання концепції, певної моделі, методики, розробку та виділення методів, умов проведення дослідження тощо.

#### **3. МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ / RESEARCH METHODS**

Методи дослідження передбачають опис їх основного змісту, характеристик і показників, які вони фіксують, та одиниць вимірювання.

#### **4. РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ / RESEARCH RESULTS**

**Виклад основного матеріалу дослідження** з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів повинен містити стисле узагальнення отриманих автором даних із виділенням напрямів, тенденцій, підходів до розв'язання проблеми. Опис емпіричних результатів має містити конкретні дані, що підтверджують статистичну достовірність отриманих результатів, у вигляді таблиць, графіків, діаграм з подальшою інтерпретацією. Теоретичний аналіз не повинен обмежуватися посиланнями на авторів, які вивчали порушене питання. У статті бажано подавати посилання на іншомовні джерела.

#### **5. ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ / CONCUSSION AND PROSPECTS FOR FURTHER RESEARCH**

Висновки з дослідження, які стисло висвітлюють сутність отриманих результатів згідно з поставленими в роботі завданнями.

#### **6. СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ** подається в міжнародному стилі оформлення наукових публікацій APA

#### **7. REFERENCES**

Транслітерація списку всіх використаних джерел (References) (<http://translit.kh.ua/?passport>), після транслітерації в круглих дужках подається англomовний переклад назви публікації.

**Переклад засобами онлайн-сервісів Інтернет не допускається.**

**Окремими файлами подаються:**

- довідка про автора (співавторів),
- фото автора (співавторів).

Редакційна колегія залишає за собою право відхиляти доповіді та статті, які не відповідають вищезгаданим вимогам і тематиці видання.

Статті надсилати на електронну пошту відповідального секретаря наукового фахового видання з педагогічних наук «Гірська школа Українських Карпат»: E-mail [inna.chervinska@pnu.edu.ua](mailto:inna.chervinska@pnu.edu.ua)



## REQUIREMENTS

### FOR THE PAPERS OF SCIENTIFIC PROFESSIONAL PUBLICATION «MOUNTAIN SCHOOL OF UKRAINIAN CARPATY»

Articles submitted to the scientific edition must contain the following information:

1. First and last name, information about the author (academic title, academic degree, name of the organization for which the author works).
  2. Author's first name, information about the author in Ukrainian or English (different from the language of the article) (academic title, scientific degree, name and address of the organization for which the author works).
  3. The author's email .
  4. ORCID number (<http://orcid.org/>) and / or Researcher ID number (<http://www.researcherid.com/>).
  5. Number UDC.
  6. Article title, aligned to the middle of the text, bold all capital letters.
  7. Summary and keywords (italics) in the language of the article with the following mandatory elements: relevance of the problem, purpose, methods and results of the study (200 to 300 words and 5-10 keywords).
  8. Title of the article in Ukrainian or English (different from the language of the article), center alignment, bold text, all capital letters.
  9. Author's summary in Ukrainian or English (different from the language of the article): (actuality, purpose, methods, results of research and conclusions) within 300 words (not less than 1800 symbols) and keywords.
  10. The text of the article containing the following necessary elements:
    1. **INTRODUCTION** Formulation of the problem.  
Analysis of recent research and publications.
    2. **AIM AND TASKS OF THE RESEARCH**  
Determined on the basis of unresolved or problematic aspects of the topic raised. The tasks should be aimed at generalizing data, formulating a concept, a specific model, methodology, developing and highlighting methods, research conditions, and more.
    3. **RESEARCH METHODS**  
Research methods provide a description of their main content, characteristics and indicators that they capture, and units of measurement.
    4. **RESEARCH RESULTS**  
A summary of the main research material with a full justification of the scientific results should contain a concise summary of the data obtained by the author with the identification of directions, trends, approaches to solving the problem. The description of the empirical results should include specific data that confirm the statistical reliability of the results obtained, in the form of tables, graphs, and diagrams with further interpretation. Theoretical analysis should not be limited to references to authors who have studied the problem raised. In the article, it is advisable to provide references to foreign language sources.
    5. **CONCLUSIONS AND PROSPECTS OF FURTHER RESEARCH**  
The conclusions of the study, which briefly highlight the nature of the results obtained in accordance with the tasks set in the work.
    6. **LIST OF REFERENCES** submitted internationally according to APA
    7. **REFERENCES**  
Transliteration of the list of all sources used (References) (<http://translit.kh.ua/?passport>), after transliteration in parentheses the English translation of the title of the publication is submitted.  
Translation by means of online services is not allowed.  
Separate files with the following information must be submitted:
      - certificate of the author (co-authors);
      - photo of the author (co-authors).The Editorial Board reserves the right to reject reports and articles that do not meet the above requirements and subject matter of the publication.
- Articles to be sent by e-mail to the Executive secretary of the scientific professional publication on pedagogical sciences "Mountain School of Ukrainian Carpaty"  
E-mail address: [inna.chervinska@pnu.edu.ua](mailto:inna.chervinska@pnu.edu.ua)





Наукове видання

# Гірська школа Українських Карпат

Наукове фахове видання з педагогічних наук

**№ 21**

**2019**

Видається з 2006 року

<i>Головний редактор</i>	Галина Білавич
<i>Відповідальний секретар</i>	Інна Червінська
<i>Літературні редактори</i>	Ірина Гуменюк Лілія Копчак
<i>Технічні редактори</i>	Ярослав Никорак Олеся Власій

«Гірська школа Українських Карпат»  
ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника»  
вул. Шевченка, 57  
м. Івано-Франківськ, 76000

Телефони редакції – (0342) 53-15-74 fax (0342) 53-15-74.  
E-mail: mountainschool@pnu.edu.ua <http://scijournals.pnu.edu.ua/index.php/msuc>

Підп. до друку 27.11.2019.  
Формат 60x84/8. Папір офсетний. Гарнітура Ukrainian Pragmatica.  
Друк на ризографі. Ум. друк. арк. 14. Тираж 300 пр.

Видавець і виготовлювач  
ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника»